

Prosozialität im erzieherangeleiteten Spiel der Kinder mit Objekten

Ein Vergleich von deutschen und nigerianischen Beispielen
vorschulischer Erziehung als Beitrag
zur interkulturell vergleichenden Forschung.

Philosophische Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Margitta Ogundare
Münster 1980

1981



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41555408_0035

Vorschulerziehung

Prosozialität im erzieherangeleiteten Spiel der
Kinder mit Objekten. -

Ein Vergleich von deutschen und nigerianischen
Beispielen vorschulischer Erziehung als Beitrag
zur interkulturell vergleichenden Forschung.

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von Margitta Ogundare
aus Hamburg-Rissen

1980

Tag der mündlichen Prüfung: 30.1.1981

Dekan: Prof'in Dr. M.E. Brockhoff

Referent: Prof'in Dr. L. Kossolapow

Korreferent: Prof. Dr. H.D. Loewer



VORWORT

Daß sich die von mir präsentierte Dissertation in der vorliegenden Weise mit dem Auftreten von Prosozialität und den Lernmöglichkeiten zu ihrer Intensivierung auseinandersetzen konnte, ist selbst ein Ergebnis eben dieses Handlungskomplexes: Von wenigen unerheblichen Ausnahmen einmal abgesehen wurden mir in theoriebezogenen oder praktischen Konfliktlagen in unterschiedlicher Intensität und von verschiedenen Personenkreisen Zuwendungen zuteil, die zur Aufhebung meiner Konfliktsituation führten und in diesem Sinne als prosozial bezeichnet werden können.

Primär finanziell materielle Hilfe gewährte der Deutsche Akademische Austauschdienst beispielsweise, als er mir einen dreimonatigen Aufenthalt in der FR Nigeria zuzüglich der Reisekosten finanzierte und so zur Realisierung einer Studie nigerianischer Vorschuleinrichtungen vor Ort beitrug. Das Gleiche gilt für die Mediothek des Erziehungswissenschaftlichen Instituts der Westfälischen Wilhlems-Universität. Sie stellte mir jeder Zeit aus ihrem Bestand Videoanlagen und -bänder zur Verfügung bzw. verhalf mir über einen Sonderetat sogar zur Beschaffung der für die Beobachtung in den nigerianischen Vorschuleinrichtungen notwendigen Schmalfilmkamera und der dazugehörigen Filme.

Demgegenüber gewährte mir Frau Professor Dr. Line Kossolapow fachliche Unterstützung, indem sie durch ihre kritischen Anregungen zur Lösung struktureller und inhaltlicher Probleme im Prozeß der Entstehung der Dissertation beitrug. Entsprechendes gilt für Herrn Professor Dr. Hans-Dietrich Loewer, der mir jederzeit für ein beratendes Gespräch sowie für eine inhaltliche Diskussion zur Verfügung stand.

Ebenfalls eine sachbezogene Unterstützung erfuhr ich im Umgang mit den Erziehern, Administratoren und Kindern vorschulischer Institutionen, gelegentlich auch von den Eltern der beobachteten Kinder: Sie ermöglichten mir nicht nur einen umfangreichen Einblick in die jeweils landesspezifische Praxis, darüberhinausgehend

sorgten durch ihre regen Fragestellungen für immer wieder neue Impulse bei der Wahrnehmung und Auswertung von Informationsmaterial.

Im emotional persönlichen Bereich nun unterstützten mich vor allem mein Mann Francis Ogundare, sowie meine Eltern Bruno und Maria Langer, bzw. meine Geschwister und engsten Freunde. Dabei belief sich ihre prosoziale Zuwendung nicht nur auf tröstenden Zuspruch bei Schwierigkeiten, sondern auch auf die aktive Entlastung in Notfällen wie dem Korrekturlesen und Tippen von Manuskripten beispielsweise.

All diesen indirekt an der Entstehung der Dissertation beteiligten Personen danke ich von ganzem Herzen.

H. Ogundare

Inhaltsübersicht

	Seite:
1. Einleitung	1
2. Konzeption der Studie	6
2.1. Theoretische Prämissen	7
2.1.1. Zum Begriff der Gesellschaft	7
2.1.2. Zum Terminus "Individuum"	10
2.1.3. Zur wechselseitigen Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft	13
2.2. Implikationen für die Definition des Begriffs "Prosozialität"	16
2.2.1. Die Aktualität des Erlernens von prosozialen Interaktionsmodi	16
2.2.2. Modifizierung des gegenwärtigen Prosozialitätsbegriffs	20
2.2.3. Die prosoziale Interaktionssequenz	27
2.2.3.1. Aufforderung zu prosozialem Engagement und deren Wahrnehmung	28
2.2.3.2. Prosoziale Adressierung und Aufhebung der Ungleichgewichtigkeit	32
2.3. Implikationen für die Anlage und Durchführung des interkulturellen Vergleichs	40
2.3.1. Theoretisches Konzept des Vergleichs deutscher und nigerianischer Vorschuleinrichtungen	40
2.3.1.1. Einwirkung gesellschaftlich-institutioneller Faktoren	41
2.3.1.2. Abhängigkeit von subjektiven Momenten	46
2.3.1.3. Entwurf eines integrativen Konzepts	51
2.3.2. Methoden zur Datensammlung in den vorschulischen Einrichtungen	56
2.3.2.1. Erzieherabhängige und erzieherunabhängige Datengewinnung	58
2.3.2.2. Test zur Erforschung der kindlichen Prosozialität	66
2.3.2.3. Die teilnehmende Beobachtung des Vorschulalltags	73

	Seite:
3. Voraussetzungen des prosozialen Handelns	79
3.1. Die prosoziale Handlungsorientierung der Kinder	82
3.1.1. BR DEUTSCHLAND: Prosozialitätserwerb in der Kleinfamilie	82
3.1.1.1. Fördernde Strukturen	85
3.1.1.2. Hemmende Strukturen	87
3.1.2. FR NIGERIA: Prosozialitätserlangung in der Großfamilie	91
3.1.2.1. Fördernde Strukturen	95
3.1.2.2. Hemmende Strukturen	99
3.2. Die prosoziale Handlungsausrichtung der Erzieher	100
3.2.1. BR DEUTSCHLAND: Familienergänzende Kindergartenerziehung	102
3.2.1.1. Die elterlichen Erziehungsvorstellungen	102
3.2.1.2. Institutionsinterner Erziehungsschwerpunkt	105
3.2.1.3. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten der Erzieherin	108
3.2.2. FR NIGERIA: Vorschulerziehung als Vorbereitung auf die Schule	110
3.2.2.1. Erwartungen der Eltern hinsichtlich der Erziehungsziele	110
3.2.2.2. Spielraum für prosoziales Lernen in den Institutionen	114
3.2.2.3. Lehrkapazität der Vorschulpädagogen	117
4. Das Auftreten von prosozialen Handlungen	121
4.1. Prosozialität in der Erzieher-Kind-Interaktion	123
4.1.1. Das Erziehervorgehen in den Beispielskindergärten der BR DEUTSCHLAND	124
4.1.1.1. Direkte, indirekte und duale Adressierung des Kindes	126
4.1.1.2. Gewichtung der einzelnen Kompetenzbereiche	130
4.1.1.3. Einsatz der verschiedenen Verständigungsmodi	134
4.1.2. Die prosozialen Erziehungsmaßnahmen in den institutionellen Beispielen der FR NIGERIA	139

4.1.2.1. Indirekte Adressierung des diffus auffordernden Kindes	142
4.1.2.2. Sozial grupnpales Engagement und intellektuelle Förderung	145
4.1.3. Zusammenfassung: Individuumszentriert- heit versus Gruppenorientiertheit	148
4.2. Die prosozialen Handlungen in den Kind-Peer- Interaktionen	150
4.2.1. Prosoziales Handeln der Peers in den Beispielkindergärten der BR DEUTSCHLAND	151
4.2.1.1. Das Bedeutungsverhältnis der Verständigungsmodi zueinander	153
4.2.1.2. Der Spielmittelausgleich als dominierendes prosoziales Engagement	155
4.2.1.3. Emotionaler, intellektueller und sozialer Handlungsschwer- punkt	160
4.2.2. Prosoziales Handeln der Peers in den institutionellen Beispielen der FR NIGERIA	165
4.2.2.1. Die Dominanz der direkten Auf- forderung	167
4.2.2.2. Die Priorisierung materiell objektbezogener Prosozialität	169
4.2.2.3. Die verbleibenden drei Kompe- tenzbereiche	171
4.2.2.4. Die Auswahl der Verständigungs- modi	176
4.2.3. Zusammenfassende Gegenüberstellung der landesspezifischen Ergebnisse	178
4.3. Die prosoziale Beziehung zwischen Spielgruppen- ingroup- und -outgroup	180
4.3.1. Spielgruppenübergreifende Prosozialität in den Beispielkindergärten der BR DEUTSCHLAND	181
4.3.1.1. Aufforderung des potentiellen Helfers	184
4.3.1.2. Adressierung des Hilfsempfängers	187
4.3.1.3. Inhalte der intergruppalen Kon- taktaufnahme	188
4.3.2. Intergruppal Prosozialität in den insti- tutionellen Beispielen der FR NIGERIA	193
4.3.2.1. Aufforderung zu prosozialen Hand- lungen	195

4.3.2.2. Das Bedeutungsgefälle der Kompetenzbereiche	197
4.3.2.3. Die Ingroup-Outgroup-Beziehung in Abhängigkeit von Situationsvariablen	262
4.3.3. Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Ergebnisse	208
5. <i>Intensivierung des Erlernens von prosozialem Handeln</i>	211
5.1. Anregungen für die Kindergartenerziehung in der BR DEUTSCHLAND	212
5.1.1. Die Gefahr der Dominanz des Erziehers	212
5.1.2. Hinwendung zur Gruppe als alternatives Erziehungsziel	220
5.1.2.1. Konsequenzen für die Anleitung des Spiels	221
5.1.2.2. Gestaltung der Spielbegleitung	228
5.1.2.3. Rückkopplung der Spielerfahrung an den familialen Kontext	232
5.1.2.4. Implikationen für die Elternarbeit	235
5.1.2.5. Veränderung des Systems der Erzieherausbildung	238
5.2. Erziehungsanregungen für die institutionellen Beispiele der FR NIGERIA	243
5.2.1. Gefahr der Separierung von Fremdgruppen und der eigenen Bezugsgruppe	243
5.2.2. Befähigung des Kindes zur Ausweitung des prosozialen Engagements über die gruppen- le Abgrenzung hinaus	246
5.2.2.1. Intensivierung des Erwachsenen- Kind-Kontaktes als Erziehungs- ziel der Vorschule	247
5.2.2.2. Vermehrte Zuwendung zum Kind als Ziel der Elternarbeit	255

ANHANG mit vorangestelltem Inhaltsverzeichnis

LITERATURVERZEICHNIS

Liste der Abbildungen im Text

Seite:

1. Wiedergutmachende oder direkt konkret gewährte Prosozialität	24
2. Altruistische bzw. indirekt abstrakt adressierte Prosozialität	24
3. Schaubild der Verlaufsfolge einer prosozialen Interaktionssequenz	38
4. Schema der Auswertung prosozialer Interaktionssequenzen	39
5. Schaubild der Verlaufsfolge eines interkulturellen Vergleichs	55
6. Konzeption für die Erzieherinnenbefragung	64
7. Bilder des Tests	67
8. Prosoziales Engagement der Erzieherin gegenüber Spielgruppenmitgliedern, BR DEUTSCHLAND	125
9. Schema des direkten Engagements	129
10. Schema des dualen Engagements	129
11. Schema des indirekten Engagements	129
12. Schema der Engagement-Verlagerung	133
13. Schema des indirekten Engagements nach diffuser Aufforderung	140
14. Prosoziales Engagement der Erzieherin gegenüber Spielgruppenmitgliedern, FR NIGERIA	141
15. Prosoziales Engagement unter den Spielgruppenpeers, BR DEUTSCHLAND	152
16. Schema des direkten Engagements nach diffuser Aufforderung	164
17. Prosoziales Engagement unter den Spielgruppenpeers, FR NIGERIA	166
18. Prosoziales Engagement zwischen Spielgruppeningroup und -outgroupmitgliedern, BR DEUTSCHLAND	183
19. Schema der dualen Aufforderung	186
20. Prosoziales Engagement zwischen Spielgruppeningroup und -outgroupmitgliedern, FR NIGERIA	194

1. E i n l e i t u n g

Ziel meiner Dissertation ist der Vergleich bundesdeutscher und nigerianischer Vorschuleinrichtungen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten, ~~die~~ Kinder zu Prosozialität zu erziehen.

Diese interkulturell vergleichende Zielsetzung erfordert eine D e f i n i t i o n d e s B e -
g r i f f s P r o s o z i a l i t ä t , die in der Lage ist, die beiden aufgrund empirischer Untersuchungen als kulturabhängig erklärten Prosozialitätsvarianten "Wiedergutmachung" und "Altruismus" gleichermaßen zu erfassen und einer Analyse zu unterziehen. Denn würde eine der beiden Varianten stärker als die andere in die Begriffsbildung eingehen, so bestünde die Gefahr, daß die auf der Dominanz des definitorisch begünstigten Typs basierenden landesspezifischen Ergebnisse das Vergleichsresultat verzerren. Diese Möglichkeit zur Verfälschung besteht auch, wenn an der gegenwärtig in der Literatur gängigen motivationsbezogenen Definition von Prosozialität festgehalten wird. Denn der Rückschluß auf intentionale Momente ist stärker gefährdet durch die aus meiner Gesellschaftszugehörigkeit resultierende Subjektivität, als die Ausrichtung der Auswertung an konkreten Handlungen. Deshalb wird die Neudefinition von Prosozialität von mir an den Handlungsbereich angelehnt: Unter Rückgriff auf die kritische Theorie und ihre Prämisse der dialektischen Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft wird Prosozialität zu einer Interaktionseinheit, deren Basis eine interpersonelle Ungleichgewichtigkeit ist, die aufgehoben wird durch das prosoziale Engagement des situativ Überlegenen und auf Produktebene einmündet in den Ausgleich zwischen den zwei Positionen .

Angesichts meiner Subjektivität als ein der bundesdeutschen Gesellschaft angehöriger Wissenschaftler ist im i n t e r k u l t u r e l l e n V e r g l e i c h ,

ebenso wie bei Ausgangsposition der prosozialen Interaktion, ein ungleichgewichtiges Beziehungsverhältnis zwischen zwei Positionen gegeben. Ebenfalls in Übereinstimmung mit dem Aufbau der interpersonellen prosozialen Interaktion wird von mir als Ergebnis des interkulturellen Vergleichs ein in der Analyse ausgewogenes Gegenüberstellen der landesspezifischen Prosozialität angestrebt. Es bietet sich also für mich eine Neukonzeption des Vergleichs an, bei der die Verfahrensausschnitte an die Verlaufsfolge der Handlungssequenzen einer prosozialen Interaktion angelehnt werden. Das ist um so günstiger, als die prosoziale Zuwendung von den handelnden Individuen ebenso wie der Vergleich von mir das empathische Einfühlen und -denken in die oppositionelle Position verlangt. Das beinhaltet eine kontinuierlich, selbstkritische Reflexion des eigenen Standpunktes, d.h. bezogen auf den interkulturellen Vergleich das fortwährende Zwischenschalten von Schritten, die auf die Reduktion meiner subjektiven Wahrnehmung, Darstellung und Analyse der ländervergleichenden Daten abzielen.

Zur Einlösung dieser Absicht eignet sich für die Datengewinnung über das aktuelle interaktive Geschehen im Spiel besonders die Methode der teilnehmenden Beobachtung. Hier erfordert die Tatsache meiner Anwesenheit im Spielgeschehen einerseits obligatorisch die Thematisierung meiner Einflußnahme auf die Beobachtungsergebnisse, z.B. indem die Kinder auf meine Gegenwart reagieren. Das Bewußtsein von diesem Zusammenhang andererseits fordert heraus zur Verminderung der auch weicheren empirischen Methoden inhärenten Verfälschungsmomente, beispielsweise durch das Vorschalten einer Annäherungsphase an den Beobachter und das Beobachtungsinstrument "Kamera" bevor die der Auswertung zugrundegelegten Beobachtungseinheiten aufgezeichnet werden.

Die prosozialen Interaktionen während des Spiels der Vorschulkinder mit Objekten, d.h. einer Beschäftigungsphase, die relativ intensiv die Aufmerksamkeit der Kinder absorbiert und sie gleichzeitig durch die Handhabung der Objekte verhältnismäßig häufig zu prosozialen Zuwendungen animiert, wird differenziert in drei interaktive Beziehungen: die der Kind-Peer-Interaktion, die des Kontaktes zwischen Kindern der Spielgroup und -outgroup, sowie die des Erzieher-Kind-Verhältnisses. Die diesbezüglichen landesspezifischen Ergebnisse werden dann verglichen anhand eines Systematisierungsrasters, das sich aufgliedert in "interaktives Beziehungsverhältnis, Anforderungsebene, Adressierung, Engagementsschwerpunkt und Verständigungsmodus" und eine landesübergreifende quantitative sowie auch qualitative Auswertung von Prosozialität erlaubt.

Um bei der Ergebnispostulierung eine Benachteiligung der nigerianischen Vergleichsgruppen zu vermeiden, weil ich die ... in den institutionellen Beispiele der FR Nigeria gewonnenen Daten andernfalls an meinem bundesdeutschen Erfahrungskontext messen würde, beziehe ich die Ergebnisse zurück auf die jeweils landesspezifischen Rahmenbedingungen: Dazu gehört einmal die Situation, nämlich die Art der Spielanleitung und -begleitung, sowie die Situierung der Gruppe innerhalb des Raumes. Zweitens sind hierzu die personalen Voraussetzungen zu zählen, d.h. die prä-situativ vom Kind in der Familie bzw. von der Erzieherin im Verlauf ihres Professionalisierungsprozesses gewonnene Kompetenz in der Durchführung prosozialer Interaktion. Anhaltspunkte für die Einschätzung dieser Einflußvariablen werden über die

Textanalyse, die den besonderen Anforderungen des nigerianischen Samples anpassungsfähige informelle Befragung, sowie den vergleichsweise kulturunabhängigen Test der Pickford Projective Pictures erzielt.

Aufgrund dieser von der Kritischen Theorie implizierten Rückkoppelung der Ergebnisse über Prosozialität an deren besondere Entstehungsbedingungen wird es möglich, die jeweilige Prosozialitätspraxis als eigenständig und infolgedessen landesspezifisch Vor- und Nachteile aufweisend zu betrachten.

Die Herausarbeitung prosozialitätshemmender Faktoren wirft die Frage nach Alternativen auf. Da die einander im interkulturellen Vergleich gegenübergestellten Landesbeispiele in ihren Spezifika reflexiv zueinander in Beziehung gesetzt werden, verweist dies nur folgerichtig auf die für das Vergleichssample hervorgehobenen prosozialitätsfördernden Momente. Sie können, sofern die besonderen gesellschaftlich-institutionellen Bedingungen als Maßstab für den Veränderungsspielraum Berücksichtigung finden, zur Formulierung gegenseitiger Anregungen führen.

Dieses Ziel der Postulierung von Veränderungen für die vorschulische Praxis strebe ich mit meiner Dissertation inhaltlich an und seiner Realisierung dienen alle angeführten Theorie- sowie praxisbezogenen methodischen Schritte.

Die hier angedeutete enge Verknüpfung der beiden Gesichtspunkte einer Analyse veranlaßt mich, bei der Strukturierung der vorliegenden Einleitung auf die verbreitete formale Differenzierung der Argumentation nach den Gesichtspunkten "Inhalt und Methode" - zu

verzichten. Das geschieht in der Kritischen Theorie, denn sie betont ihrerseits die wechselseitige Abhängigkeit von Inhalt und Methode.

2. Konzeption der Studie

Die beabsichtigte Untersuchung zur Prosozialität weist zwei theoretische Schwerpunkte auf. Zum einen den gesellschaftsbezogenen, denn die nigerianische und die bundesdeutsche Gesellschaft zeichnen für eine bestimmte Auftretensart und -häufigkeit von interpersoneller Prosozialität verantwortlich bzw. nehmen unterschiedlich intensiv Einfluß auf den Untersucher und seine Studie. Zum zweiten den individuumbezogenen Schwerpunkt, wobei zu den Individuen einmal die am erzieherangeleiteten Spiel beteiligten Personen gehören, die sich im Umgang miteinander prosozial verhalten können. Desgleichen ist zu ihnen der Untersucher zu zählen, dem es ebenfalls offensteht, sich bei der Handhabung des interkulturellen Vergleichs nach dem prosozialen Prinzip des Ausgleichs von Ungleichgewichtigkeit zu verhalten.

Um die so implizit enthaltenen Größen "Individuum" und "Gesellschaft" nicht unkontrolliert in die Argumentation einfließen zu lassen, ist es angezeigt, auf gesellschaftstheoretische Erwägungen zurückzugehen. Dabei bietet sich der Rückgriff auf die Kritische Theorie an, weil sie die Vermittlung zwischen den beiden Größen zum zentralen Thema ihrer Reflexion erklärt hat. Das entspricht dem Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit. Denn - wie oben angedeutet - ist die Untersuchung von Prosozialität ebenso wie das prosoziale Handeln innerhalb des vorschulischen Kontextes bereits selbst als Vermittlung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft zu verstehen.

2.1. Theoretische Prämissen

Die Konzeption dieser Arbeit wird angelehnt an die Reziprozitäts- resp. Reflexivitätsprämisse der Kritischen Theorie¹⁾. Sie bezieht ihre Aussagekraft aus einer im soziologisch-gesellschaftswissenschaftlichen Kontext stattfindenden umfassenden Analyse der historischen sowie gegenwärtigen Gesellschaftspraxis und besagt, daß das Individuum und die Gesellschaft in einem dialektischen Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen.

Das beinhaltet, daß die Begriffe "Gesellschaft" und "Individuum" unter Zuhilfenahme ihres gegenseitigen Bezuges in Verbindung miteinander bzw. in Abgrenzung zueinander definiert werden. Soll also einer der beiden Begriffe inhaltlich genauer bestimmt werden, so ergeben sich infolge der unterschiedlichen Interaktionsrichtungen im angesprochenen Beziehungsgeflecht zwei strukturell zu unterscheidende Definitionskomponenten: Die eine bezieht sich auf die passive Entgegennahme von Impulsen. Die andere setzt sich mit den auf Beeinflussung des Gegenübers abzielenden Aktivitäten auseinander.

2.1.1. Zum Begriff der Gesellschaft

Der in der Prämisse enthaltene Teilaspekt der gesellschaftlichen Einflußnahme ist insofern im nachfolgenden Zusammenhang bedeutungsvoll, als von mir im vorliegenden interkulturellen Vergleich mit der bundesdeutschen und der nigerianischen zwei voneinander verhältnismäßig stark differierende Gesellschaften einander gegenübergestellt werden.

1) ADORNO, Th.W.: Zur Logik der Sozialwissenschaften.
1972

Nun betont die Kritische Theorie die Bedeutung, die dem "Gesellschaftlichen" gegenüber dem "Einzel-menschlichen"¹⁾ in der Gegenwartsgesellschaft zukommt. Gemäß dieser Argumentation ist das Individuum einschließlich seiner Handlungen entscheidend beeinflusst von den es umgebenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Zu ihnen gehören beispielsweise die Institutionen Familie, Ausbildungseinrichtung und Arbeitsstätte, auf die in ihrer Eigenschaft als individuum-beeinflussende Faktoren in Kapitel 3 ausführlicher eingegangen werden wird.

Die benannten gesellschaftstragenden Institutionen in der FR Nigeria und der BR Deutschland²⁾ weichen in ihrem strukturellen Aufbau und in ihrer inhaltlichen Vermittlung signifikant voneinander ab. Das nun verspricht, daß die einzelnen Gesellschaftsmitglieder ebenfalls landesspezifische Besonderheiten aufweisen - sowohl in ihrer Handlungsfähigkeit als auch in der Handlungsdurchführung. Entsprechend ist zu erwarten, daß die interpersonelle Prosozialität in den landesspezifischen Beispielen in Quantität und Qualität merklich, d.h. für mich als Beobachter erfaßbar, voneinander abweicht.

Dieser Aspekt der aktiven Einflußnahme seitens der Gesellschaft, ausgeübt über ihre Beeinflussungs- und Kontrollorgane, besitzt bei der Auseinandersetzung mit den Implikationen des dialektischen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft durch die Autoren der Kritischen Theorie eine übermäßige Gewichtung. Wahrscheinlich ist das im Zusammenhang damit zu

1) ADORNO, Th.W.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. 1972, 141

2) FR (Federal Republic), BR (Bundesrepublik).

verstehen, daß die Begrifflichkeit "dialektisches Verhältnis von Individuum und Gesellschaft" historisch zunächst in dieser Form von Soziologen angesprochen wurde. Wird deshalb auf die von ihnen vorgegebenen Analysen zurückgegriffen, so besteht die Gefahr der Übernahme eines gesellschaftsstrukturell ausgerichteten Beurteilungsstandpunktes und infolgedessen die Wiederholung einer gesellschaftsdominanten inhaltlichen Präzisierung des dialektischen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft.

Eine Ursache für die einseitige Gewichtung liegt wohl schon in der interpretatorischen Anwendung der theoretisch postulierten Reflexivitätsprämisse als Analyseraster für die Praxis, die den hauptsächlich theoretisch orientierten Autoren relativ fremd ist. Denn in Abweichung von der zugrundegelegten dialektischen Konzeption wird auf der Beziehungsebene des einzelnen mit der Gesellschaft lediglich die aktive Position der letzteren, nicht aber die des Individuums präzisiert.

Wird aber die Reflexivitätsprämisse derart mißachtet, so erscheint es als ein fragliches Vorgehen, die gesellschaftsbezogene Schlußfolgerung auf die Ausgangshypothese zurückzubeziehen. Dies umso mehr, als die hier gewonnene Definition des Begriffs "Gesellschaft" konsequenterweise Resignation hinsichtlich gesellschaftsverändernder Praxis¹⁾ einschließlich pädagogischer Bemühungen bedeutet. Denn wird Gesellschaft als eine individuumbeeinflussende Größe verstanden, die sich selbst weitestgehend den verändernden Einflüssen durch das Individuum entzieht, so sind die Gesellschaftsmitglieder überwiegend auf eine passive Übernahme von Werten und Normen festgelegt. Das schließt eine starke Begrenzung der vorschulischen Einrichtungen in ihren Möglichkeiten ein, die Kinder über eine Verhaltensänderung der Erzieher zu prosozialen Interaktionen zu erziehen.

1) MARCUSE erachtet diese Unfähigkeit als schwächsten Punkt der Kritischen Theorie. Vgl. MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. 1967

Deshalb sollte die Pädagogik allgemein, da sie sich in Theorie und Praxis mit dem Individuum und seinen Handlungsmöglichkeiten, also der bisher vernachlässigten Definitionskomponente auseinandersetzt, im Sinne einer Überprüfung der Reziprozitätsprämisse die Position des einzelnen innerhalb des reflexiven Beziehungsgefüges zu verdeutlichen suchen. Hierzu leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag. Dabei versuche ich, durch die konkrete Bezugnahme auf das Thema "Prosoziales Lernen und Handeln im Vorschulalltag" eine möglichst praxisnahe Theoretisierung¹⁾ zu erreichen.

2.1.2. Zum Terminus "Individuum"

Die Möglichkeiten des Individuums, gesellschaftsverändernd wirksam werden zu können, werden in der theoretischen Konzeption der Kritischen Theorie angedeutet. So wird z.B. unter Bezugnahme auf den Aspekt "Zeit" die Einwirkung der Historie auf das Heute konsequent in die Zukunft hinein verlängert: Die Gegenwart soll auf zukünftiges Einfluß nehmen, etwa durch Analyse des Spannungsfeldes von "Wirklichem" und "Möglichem" in der Gesellschaft²⁾ und im Individuum³⁾. Da die Auslotung dieses Spannungsfeldes in der Gegenwart im Bereich zwischen Gegenwärtigem und zukünftig Anzustrebendem stattfindet, wird es möglich, gegenwartsbezogene Zwischenstufen zu formulieren, die das Engagement des Pädagogen in Theorie und Praxis zu verdeutlichen erlauben.

1) Siehe LASSAHN, R.: Einführung in die Pädagogik. 1974, 123

2) HABERMAS, J.: Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. 1972, 164 f.

3) Vgl. HORKHEIMER, M.: Traditionelle und kritische Theorie. 1968

Ebenso wie die Gesellschaft und das Individuum stehen auch Theorie und Praxis in einem wechselseitigen Beziehungsverhältnis zueinander. Infolgedessen erscheint es prinzipiell möglich - gemäß einer Umkehrung der Hinzuziehung von beispielsweise historisch-praktischen Einsichten in Gesellschaftsprozesse als fundamental und konstruktiv zur dialektischen Theoriebildung¹⁾ - zunächst wenigstens punktuell theoretische Erkenntnisse und Konzeptionen der Kritischen Theorie in der Praxis zu verwirklichen.

Ausgehend von dieser Auslegung der Wechselseitigkeitsprämisse, müßte es auch möglich sein, die Aussage von HABERMAS,

"... das falsche Bewußtsein einer richtigen Praxis wirkt auf diese zurück"²⁾

durch Bezugnahme auf die Kritische Theorie, statt - wie hier - auf deren Gegner im Positivismusstreit, umzukehren und zu sagen:

das richtige Bewußtsein einer falschen Praxis wirkt auf diese zurück.

Im vorliegenden Zusammenhang könnte beispielsweise als "richtiges Bewußtsein" die Einsicht des Autors in die Notwendigkeit des Erlernens prosozialer Interaktionen verstanden werden. Entsprechend wäre als "falsche Praxis" die von mir bei den Erziehern bzw. Kindern diesbezüglich beobachteten Defizite zu verzeichnen, die in Form fehlender bzw. unzureichender prosozialer Zuwendung auftreten können.

Die falsche Praxis nun kann insofern als Folge des richtigen Bewußtseins verändert werden, als der erforderliche Nachweis von Kritikpunkten an der Prosozialitätspraxis nicht nur über Mängel aufklärt bzw. zur Untermauerung des Richtigkeitsanspruchs bei der Beurteilung die Bewertungsmaßstäbe einschließlich des

1) Hierzu HORKHEIMER, M.: Traditionelle und kritische Theorie. 1968

2) HABERMAS, J.: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus. 1972, 235

idealen zukünftigen Ziels darlegt. Gleichzeitig werden von mir auch auf die nächste Zukunft bezogene Teilschritte auf dem Weg zur ideal angestrebten Prosozialitätsverwirklichung aufgezeigt, wobei als Maßstab für das Ausmaß der Veränderungsvorschläge die landesspezifischen gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen dienen. - Alle drei Schritte werden von der Kritischen Theorie nahegelegt.

Für mich als Pädagogen hat dieses Vorgehen weitreichende Konsequenzen. Denn ich erlebe mich nun nicht mehr gegenüber gesellschaftlicher Realität als ein machtloses und somit resignierendes Individuum¹⁾, im Gegensatz dazu kann ich vielmehr bei Anwendung dieser Methode mein punktuelles Engagement als Übergangsstadium zu einem herrschafts-strukturell ausgeglichenen dialektischen Verhältnis von Gesellschaft und Individuum verstehen und es somit als positiv und konstruktiv erfahren.

Es ist also möglich, die von der soziologisch orientierten Kritischen Theorie ausgehende Resignation in der Praxis durch pädagogisch reflektierte Aktion, resp. aktive Reflexion abzulösen und Veränderungen auch in der Gegenwart²⁾ als eine - wenn auch schrittweise - gleichzeitige Annäherung an eine Gesellschaftskonstituierung durch bewußte Spontaneität freier Individuen³⁾, z.B. über die Sozialisations- und Erziehungspraxis, herbeizuführen. Denn

"Unter Sozialisation wird hier in Übereinstimmung mit der einschlägigen Literatur jener Prozeß des sozialen Lernens begriffen, durch den die (heranwachsenden) Individuen im Rahmen einer bestimmten Gesellschaft und im Medium gesellschaftlichen Umgangs sozial handlungsfähig werden"⁴⁾.

1) ADORNO, Th.W.: Zur Logik der Sozialwissenschaften. 1972

2) KAMPER, D.: Die methodologische Wende in der Sozialisationstheorie. 1974, 18

3) HORKHEIMER, M.: Traditionelle und kritische Theorie 1968 und die Anmerkungen BECKER's in ADORNO, Th.W.: Erziehung zur Mündigkeit. 1975, 112 f. zur Bedeutung der Spontaneität als ausgleichendem Faktor bei der Aufhebung von Fehlplanungen.

4) KAMPER, D.: Sozialisation. 1974, 541

Als Erziehung wird demgegenüber

"... das ganze soziale Subsystem planmäßiger, methodischer Sozialisation bezeichnet"¹⁾

- beide pädagogischen Wirkungskreise lassen Spielraum für Gesellschaftsveränderung durch Einwirken auf Individuen.

Entsprechend ihrer inhaltlichen Festlegung findet bei der Beschreibung pädagogischer Eingriffe der Terminus Sozialisation vor allem Anwendung in Zusammenhang mit der Diskussion der komplexen interindividuellen Interaktionsabläufe innerhalb der Familie, wie sie in Kapitel 3 besprochen werden. Daneben ist der Einsatz dieses übergeordneten Begriffs aber auch im Rahmen der Beschreibung und Analyse professionalisierter vorschulischer Kinderbetreuung angezeigt. Das gilt dann, wenn ich Bezug nehme auf die parallel zur Erziehung ablaufenden nicht prä-situativ vorstrukturierten bzw. situativ kontrollierten Interaktionsabläufe zwischen Erwachsenen und Kindern, wie sie innerhalb des in Kapitel 4 zu analysierenden Spiels auftreten.

2.1.3. Zur wechselseitigen Abhängigkeit von Individuum und Gesellschaft

Welchem Konfliktpotential sich die an Sozialisation allgemein und an Erziehung insbesondere beteiligten Individuen angesichts der reflexiven Abhängigkeit von Gesellschaft und einzelner gegenübersehen, verdeutlichen die von KAMPER als "vorläufige Formulierungen" zur Kreierung des Konzeptes einer Kritischen Theorie der Sozialisation vorausgesetzten Annahmen:

1. "... Inkongruenz von pädagogischer Intention und sozialer Funktion in gegenwärtigen Sozialisationsprozessen"
2. "... Perspektivenverschränkung von 'gesellschaftlicher' Produktion und 'natürlicher' Entwicklung des Individuums"

1) AUERNHEIMER, G.: Erzieher - Erziehung - Erziehungsmittel - Erziehungstheorie. 1974, 187

3. "... historische Bestimmtheit der menschlichen Reflexivität als der Grundlage wissenschaftlicher Reflexion"¹⁾

Drei Individualebenen werden hier gegeneinander abgegrenzt: einmal die des handelnden Pädagogen, zum anderen die des heranwachsenden Individuums und drittens die des Wissenschaftlers. Bezogen auf die Bearbeitung des vorliegenden Themas schließt das den bei der Spielanleitung und -begleitung beobachteten Vorschulerzieher, das an der prosozialen Interaktion beteiligte Vorschulkind und den Autor als Beobachter sowie Auswerter der Daten mit ein.

In allen drei Ebenen manifestiert sich die Gegensätzlichkeit von gesellschaftlich und individuell bestimmten Interessen. Sie stellt den Erwachsenen einerseits für sich selbst sowie andererseits in seiner Funktion als Erziehungstheoretiker bzw. -praktiker für das Kind stellvertretend²⁾ vor eine jeweils aktuell zu bewältigende Analyseanforderung. Denn das dialektische Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ist historischen Änderungsprozessen unterworfen, die schon durch geringfügige Gewichtungverschiebungen innerhalb dieses komplexen Beziehungsgefüges ausgelöst werden können³⁾.

Unter Berücksichtigung der Wandelbarkeit versus Unbeeinflußbarkeit des gesellschaftlichen Kontextes ist der Pädagoge als Praktiker in der BR Deutschland oder der FR Nigeria, bzw. als vergleichender Erziehungswissenschaftler für beide Länder gleichermaßen zu einer jeweils individuellen Standortgewinnung gezwungen⁴⁾. Das gilt für die Einschätzung der gegenwärtigen Praxis ebenso wie für die Erarbeitung zukunftsorientierter Teilziele. Dabei steht weder dem Praktiker noch dem

1) KAMPER, D.: Die methodologische Wende in der Sozialisationstheorie. 1974, 22 f.

2) KAMPER, D.: Geschichte und menschliche Natur. 1973, 108

3) Hierzu HABERMAS, J.: Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. 1972

4) KOSSOLAPOW, L.: Ausbildung pädagogischer Kompetenz des Erziehers unter persönlichkeitsorientiertem Aspekt. 1978, 35

Theoretiker für die Bestimmung des Standortes ein einheitlich konzeptioneller Rahmen¹⁾ zur Verfügung. Ebenso wenig besitzen die Ergebnisse für sie zeitlose Gültigkeit²⁾.

Um Diskrepanzen und Widersprüche wie die hier ange deuteten zu erkennen, zu ertragen³⁾, sowie Lösungsstrategien zu suchen und anzuwenden, muß sich das Individuum im Sozialisationsprozeß eine diesen Anforderungen angemessene Persönlichkeitsstruktur und Identität aneignen können und mit zunehmendem Alter dieselbe aufzufrischen bereit sein⁴⁾. Um das zu leisten, ist für den Erwachsenen und das Kind einerseits Emanzipation als bewußtes Umgehen mit Widersprüchlichkeiten in Reflexion und Selbstreflexion, einmündend in eine Veränderung des Lebens⁵⁾, d.h. Mündigwerdung des Individuums unumgänglich. Konkret beinhaltet das das Erlernen eines ausgewogenen Abwägens von Eigen- und Fremdinteressen.

Dem Vorschulkind kann diese Fähigkeit in einer an Prosozialität ausgerichteten, nämlich auf Ausgleich von interpositioneller Ungleichgewichtigkeit abzielenden Sozialisation und Erziehung vermittelt werden. Gleichzeitig wird bei der theoretischen und praktischen Konzipierung eines prosozialitätsfördernden Curriculums dieser Lernkomplex auch der Erzieherin zugänglich. Denn zur Konkretisierung von Inhalten und Methoden muß sie ihrerseits permanent Widersprüchlichkeiten integrieren, z.B. die dem "Rückkopplungsprozeß" von Prosozialitätstheorie und -praxis⁶⁾ immanenten. Der interkulturell vergleichende Erziehungs-

1) KAMPER, D.: Vorbemerkung. 1974, 32

2) KAMPER, D.: Konzept und Absicht der Einführung. 1974, 13

3) Auch BECKER in ADORNO, Th.W.: Erziehung zur Mündigkeit. 1975, 117 u. 119 sowie KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. 1975, 89

4) Zur "éducation permanente" siehe ADORNO, Th.W.: Erziehung zur Mündigkeit. 1975, 111

5) HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. 1968; auch LOEWER, H.D.: Die sozialpädagogische Übungsgruppe. 1975, 20 f.

6) KLAFFKI, W.: Erziehungswissenschaft - Theorie einer Praxis. 1971, 181

wissenschaftler andererseits muß die fremden ebenso wie die eigenen gegenwärtigen landes- und kulturspezifischen Voraussetzungen und Erscheinungsweisen von Prosozialität feststellen und auswerten. Beides erfordert von ihm zur Vermeidung von Fehleinschätzungen ebenfalls das bewußte Umgehen mit Eigen- und Fremdinteressen in Reflexion und Selbstreflexion.

2.2. Implikationen für die Definition des Begriffs "Prosozialität"

Da Prosozialität als ein Produkt des Abhängigkeitsverhältnisses von Individuum und Gesellschaft betrachtet werden muß, ist es bei der Begriffsbildung unerläßlich, den individuellen wie auch den gesellschaftlichen Einflußvariable Rechnung zu tragen. Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, daß Prosozialität als ein spezifischer Interaktionsmodus, d.h. als Umgangsform zwischen Individuen, selbst ebenfalls weitgehend den Gesetzmäßigkeiten des dialektischen Interaktionsprinzips unterworfen ist.

2.2.1. Die Aktualität des Erlernens von prosozialen Interaktionsmodi

Die Widersprüchlichkeit von Interessen ist nicht nur Gegenstand einer Diskussion des dialektischen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft auf metatheoretischer Ebene. Praxisanalysen belegen vielmehr, daß es Interessenkonflikte sind, die die Alltagserfahrungen des heutigen Menschen entscheidend bestimmen.

So verweist die Konfliktforschung darauf, daß die Gegenwartsgesellschaft und die Persönlichkeitsstruktur der sie konstituierenden Individuen ebenso wie

die von diesen beiden Größen abhängigen zwischenmenschlichen Kontakte¹⁾ gekennzeichnet sind durch den Konflikt widerstreitender Interessen. Aktuelle Beispiele hierfür liefern etwa gesellschaftsbezogen der Nord-Süd- bzw. West-Ost-Konflikt²⁾, auf intrapersonaler Ebene der u.U. zu psychischen Abweichungen führende Widerstreit von "I" und "Me"-Komponenten im Selbst³⁾ und im interpersonellen Bereich die Konfrontation von Majoritäts- und Minoritätsangehörigen mit "... Nicht- bzw. nicht voller Zugehörigkeit zu einer Standardgesellschaft"⁴⁾.

Zur Aufhebung dieser, auf Ungleichheit von Machtverteilung beruhenden gesellschaftlichen und individuellen Konflikte⁵⁾ bieten sich dem Individuum im Prinzip zwei gegeneinander differenzierbare Lösungsmuster an.

Einmal handelt es sich um die Methode der **a n t i s o z i a l e n** Strategie, Bei ihr wird die vom Überlegenen Standpunkt aus disqualifizierte Position seitens des jeweiligen individuellen Vertreters zu unterdrücken oder gar zu zerstören gesucht. Anschließend wird sie dann in Übereinstimmung mit dem eigenen subjektiven Dafürhalten neu wieder aufgebaut. Dabei wird die konträre Partei zum Objekt fremder Handlung gestempelt, d.h. dem Ideal eines dialektischen, gleichberechtigten Gegenüberstellens unterschiedlicher Ansprüche wird entgegengehandelt.

Anders verhält es sich mit der zweiten, **p r o s o z i a l e n** Möglichkeit. In ihr wird der Konflikt- aushebung durch dialektisch-emanzipatorisches, die entgegengesetzten Positionen subjekthaft aufeinanderbeziehendes Vorgehen angestrebt⁶⁾. Dabei muß das

1) Zur Differenzierung dieser drei Ebenen KÖLLN, H.: Interaktionspädagogik und Sozialerziehung. 1974

2) Dazu SENGHAAS, D.: Konfliktformationen in der gegenwärtigen internationalen Gesellschaft. 1973, 167-182

3) MEAD, G.H.: Mind, Self and Society. 1965, 135-226, besonders 175 f.

4) MANZMANN, A.: Minorität. 1974, 416

5) Sie alle sind für die BR Deutschland und die FR Nigeria bedeutungsvoll.

6) Vgl. zur Wendung auf das Subjekt auch ADORNO, Th.W.:

handelnde Individuum, um die ungleichgewichtigen Macht- und Dominanzansprüche reduzieren zu können - auf das ideelle, zukünftige Ziel der Konfliktbeseitigung hinarbeitend -, Kurzzeitperspektiven als historisch zu verwirklichende Übergangsstadien mit anhaltend zu überprüfender Tragbarkeit erarbeiten und diese konkret in den schrittweisen Abbau interpositioneller Ungleichheit umsetzen.

Strukturell dürfte dieses Vorgehen, sofern von der darüber hinausgehend notwendigen inhaltlichen Untergliederung je nach Spezifik des anliegenden Problemkreises einmal abgesehen wird, durchgängig in allen drei angesprochenen Konfliktebenen auftauchen. Würde demnach vorübergehend das Prinzip des prosozialen Konfliktlösungsmusters vorrangig in einem der drei Bereiche gelernt und trainiert, so ließe sich die neu erlernte Fähigkeit langfristig auch in den beiden bis dahin zurückgestellten Ebenen aktivieren. Denn es ist anzunehmen, daß Persönlichkeit als exemplarisch erlerntes Denkmodell in das Selbstkonzept des Individuums aufgenommen wird und generell Einfluß nimmt auf sein Denken und Handeln.

Im vorliegenden Zusammenhang nun wird die Interaktionsebene als exemplarisches Lernfeld ausgewählt, weil die beiden verbleibenden Problemkreise, nämlich der gesellschaftliche und der individuelle, auch bei Konzentration auf den Lernkomplex "interpersoneller Umgang" gegenwärtig ist. Hier sei daran erinnert, daß es gesellschaftlich-soziale und intraindividuell-personale Faktoren¹⁾ sind, die Vorkommen und Auftretenshäufigkeit prosozialer Konfliktlösungsstrategien bestimmen.

Sowohl der Erzieher, wenn er bewußt und erziehend oder aber unbewußt und sozialisierend²⁾ mit den Kindern umgeht, als auch das Vorschulkind, wenn es mit

Fortsetzung Fußnote 6) S. 17:

Erziehung zur Mündigkeit. 1975

1) Siehe auch OKUN, B.F.: Effective Helping. 1976, 3

2) Vgl. hierzu die Definitionen im vorangegangenen Kapitel.

seinen Peers interagiert, bringen ihre spezifischen Erfahrungen in die prosoziale Handlung ein. Werden nun pädagogisch gezielte Maßnahmen zur Erweiterung und Intensivierung prosozialer Kompetenzen eingesetzt, d.h. modifizierende Lernerfahrungen innerhalb des Vorschulcurriculums ermöglicht, so wird - jeweils landesspezifisch - punktuell die Einstellung der Individuen zu Prosozialität geändert sowie als Folge der Verinnerlichung dieser Konfliktlösungsstrategie ihre Verbreitung im Rahmen anderer gesellschaftlicher Institutionen möglich.

Die von mir vorgenommene Auswahl der Interaktions-ebene als Diskussionsleitfaden ist aber auch aus der Sicht des im Rahmen institutionalisierter Vorschulerziehung tätigen Pädagogen zu rechtfertigen. Denn die Verbreitung prosozialer Konfliktlösungsstrategien ist bei Vorschulkindern einzig über den Interaktionsbereich möglich. Ausschlaggebend hierfür ist, daß Kinder dieser Altersstufe entwicklungsbedingt außerstande sind, die Konflikte gesellschaftlichen Charakters oder intrapersonaler Konstellation in ihrer Abstraktheit zu erfassen. Interpersonelle Probleme hingegen werden ihnen in wachsendem Maße zugänglich, weil sie deren Gesetzmäßigkeiten konkret am Handlungsbeispiel erfahren können.

Nicht zuletzt diesem Tatbestand ist es zu verdanken, daß sich die für Vorschulerziehung kennzeichnende Praxis fast ausnahmslos aufschlüsseln läßt in verschiedene Interaktionssequenzen. Letztere lassen sich prinzipiell aufgliedern in zwei Typen: Einmal findet der interpersonelle Umgang direkt zwischen den professionalisierten Erziehern und den Kindern statt. Zum anderen üben die Pädagogen einen indirekten Einfluß aus auf die Gestaltung der Beziehung¹⁾. Das ist

1) Hierzu KOSSOLAPOW, L.: Ausbildung pädagogischer Kompetenz des Erziehers unter persönlichkeitsorientiertem Aspekt. 1978. Sie betont die Notwendigkeit einer Analyse des Erziehungsprozesses von der Interaktion her, unter Bezugnahme auf die Erzieherpersönlichkeit.

dann gegeben, wenn die Mitglieder der institutions-internen Peer-Gruppen untereinander interagieren. Beide Interaktionsmodi erscheinen auf ihre Art geeignet, im Rahmen vorschulischer Erziehung prosoziales Lernen und Handeln zu fördern.

2.2.2. Modifizierung des gegenwärtigen Prosozialitätsbegriffs

Die heute in der Fachliteratur gängige Definition des Begriffs "Prosozialität" trägt der zuvor hergeleiteten individuellen wie gesellschaftlichen Abhängigkeit dieses Interaktionsmodus' nur bedingt Rechnung. So dominieren in der gegenwärtigen Diskussion um den Begriff die dem habituell motivationalen¹⁾, d.h. dem intrapersonalen Bereich zugehörigen Kriterien bei der Entscheidungsfällung in Zuordnungsfragen. Das gilt sowohl für die definitorische Abgrenzung nach außen zu Fremdbegriffen als auch für die nach innen bei der Festlegung von Subkategorien und Subkomponenten.

Diesem Definitionsschwerpunkt entspricht es, wenn der obige Terminus in der Regel bezogen wird auf eine Aktivität, die einem anderen als dem Handelnden zugute kommt und vom Ausführenden in abgestufter Weise Selbstaufgabe verlangt²⁾.

Eine derartige inhaltliche Festlegung stimmt überein mit der des Begriffs "Altruismus". Dieser bezieht sich auf ein Verhalten, das darauf abzielt,

"to benefit another without anticipation of rewards from external sources"³⁾

-
- 1) Zur Begriffsabgrenzung "habituell motivational" versus "operational aktional" vgl. BUCHKREMER, H.: Der Forschungsschwerpunkt Prosoziales Verhalten. 1978
 - 2) Hierzu MIDLARSKY, E.: Aiding Responses. 1968, 229-269; vgl. auch in Punkt 2.2.3.2. die Ausführungen zur Ausklammerung des Handelnden aus der Produkt-ebene.
 - 3) MACAULAY, J.R./L. BERKOWITZ, Overview. 1970, 3; vgl. auch BRYAN, J.H./M.A. TEST: Models and Helping. 1967

D.h. dem Handelnden werden sowohl Selbstlosigkeit als auch Belohnungsverzicht als intrapersonale Motive bei der Auslösung des Engagements unterstellt.

Das gleiche gilt für die Wiedergutmachung, die BAR-TAL im Gegensatz zu denjenigen Psychologen, die allein den Altruismus mit prosozialem Verhalten gleichsetzen¹⁾, dem Metabegriff der Prosozialität zuordnet. Das geschieht dann, wenn seitens des gegenwärtig aktiven Individuums vom Handlungsadressaten keine in der Zukunft liegende, das Empfangene wiedergutmachende Ausgleichstat erwartet wird²⁾.

So sinnvoll einerseits wegen der Übereinstimmung beider Handlungsarten in diesen Spezifika deren Zusammenfassung unter einen Begriff zu bewerten ist, so problematisch erscheint andererseits die abschließliche Bezugnahme auf das im intrapersonalen Bereich liegende Unterscheidungskriterium "Intention". Denn angesichts der relativen Verslossenheit dieser verhaltensmodifizierenden Variable gegenüber einer Erfassung durch außenstehende Beobachter, wird im Interesse einer möglichst eindeutigen Ergebnispostulierung die parallele Bezugnahme auf den Gegenpol "Gesellschaft" nahegelegt. Er ist wegen seiner extrapersonalen Konstatierbarkeit vergleichsweise definitiv.

Mit dieser Erweiterung wird in Anlehnung an die Reflexionsprämisse und in Weiterentwicklung der gegenwartsbegrenzten Definition von BAR-TAL

"that the behavior must be done voluntarily for its own end only"³⁾

der Faktor "Umwelt", der sowohl das übergeordnet kulturelle Umfeld als auch die in diesen Rahmen integrierte, vorschulinstitutionelle Situation umfaßt, als in reflexiver Verbindung mit der Altruismus bzw.

1) Dazu ROSENHAN, D.L.: Learning Theory and Prosocial Behavior. 1972

2) Siehe BAR-TAL, D.: Prosocial Behavior. 1976, 159, sowie allgemein Untersuchungsreihen zu wiedergutmachender Prosozialität, etwa STAUB, E./L. SHERK: Need for Approval, Children's Sharing Behavior, and Reciprocity in Sharing. 1970, 243-252

3) BAR-TAL, D.: Prosocial Behavior. 1967, 7

Wiedergutmachung intendierenden Person stehend verstanden. Folglich handelt letztere auch im situativen Geschehen nicht losgelöst vom gesellschaftlich-historischen Kontext. Vielmehr basieren die prosozialen Handlungen des Individuums ganz wesentlich auf dessen struktureller Erfahrung mit der ihn integrierenden sozialen Organisation. Durch relativ festgelegte Funktionszuweisungen an den einzelnen beruht diese, wenn auch wahrscheinlich in Gesellschaften wie der FR Nigeria und der BR Deutschland unterschiedlich, auf dem Prinzip inhaltlich und zeitlich ineinandergreifender Gegenseitigkeit¹⁾.

Mit Anerkennung eines solchen Beziehungsgefüges rückt die bereits angesprochene, von BAR-TAL in Erweiterung des Merkmals der "Selbstlosigkeit" aufgestellte Annahme, daß interpersonelle Handlung nur dann als prosozial bezeichnet werden kann, wenn das ausführende Individuum keine Erwartungshaltung hinsichtlich einer direkt an dasselbe rückadressierten und in diesem Sinne konkreten Wiedergutmachung hegte, relativ stark ins Irreale. Denn innerhalb einer sozialen Organisation, in der Handlung vor allem durch entsprechende Handlung hervorgerufen wird²⁾, ist bei den in sie integrierten Mitgliedern mit der Vorbereitung einer motivierend wirkenden Erfahrungshaltung zu rechnen, die bei Ausübung eines prosozialen Aktes die Individuen mit großer Wahrscheinlichkeit für die Zukunft an sie rückadressierte, ähnliche Handlungen wiedererwarten läßt.

Aufgrund dieser Interdependenzrelation wird Wiedergutmachung zu einer Aktivität, die **d i r e k t** an ein vormals aktiv altruistisch oder auch selbst wiedergutmachend handelndes Individuum rückadressiert

1) Zum Prinzip gesellschaftlicher Reflexivität vgl. etwa GERGEN, K.J. u.a.: Obligation, Donor Resources and Reactions to Aid in Three Cultures. 1975

2) Nach BRYAN, J.H./M.A. TEST: Models and Helping. 1967 erzeugt z.B. Hilfsbereitschaft ihrerseits Hilfsbereitschaft, auch wenn sie nicht im direkten Austausch erfolgt.

wird. In diesem Sinne schafft sie konkret - wenn auch punktuell - Ausgleich zwischen den Mitgliedern einer Gesellschaft¹⁾ (Abb. 1).

Altruismus dagegen wird zu einer indirekten Wiedergutmachung oder auch Vorausleistung, weil weder - wenigstens nicht unmittelbar vorangehend - prosoziales Engagement vom nunmehr Adressierten erfahren wurde, noch speziell von diesem für die Zukunft rück erwartet zu werden braucht. Damit wird diese Handlungsweise unter Bezugnahme auf den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zur abstrakt zwischen ihren Partizipanten Gleichgewicht herstellenden Prosozialität²⁾ (Abb. 2).

Wie BAR-TAL fasse auch ich Altruismus und Wiedergutmachung als Varianten von Prosozialität auf. In Abweichung von seiner Vorlage werden allerdings durch die Bezugnahme auf die Adressierungsrichtung bei der Handlungsausübung in der von mir vorgeschlagenen Definition beide Unterbegriffe in den Interaktionsbereich integriert.

Dadurch gelingt es einmal aufzuzeigen, welche Prosozialitätsbeispiele altruistischen und welche wiedergutmachenden Charakter aufweisen.

Das Beispiel 6 der Institution C in der BR Deutschland etwa entspricht für sich genommen der am Altruismus ausgerichteten Definition:

Das Kind der Outgroup lächelt Nicole emotional verstärkend zu.

Wird das Beispiel jedoch in Zusammenhang mit der vorangegangenen Interaktionseinheit gesehen, so entspricht es der an die Wiedergutmachung angelehnten

1) Nicht zu verwechseln mit der sozialen Austauschtheorie, die den situativ motivationalen Aspekt priorisiert. Vgl. ORTLIEB, P.: Wiedergutmachung durch aktuelle Kompensation. 1977, 112 ff. sowie BIERHOFF, H.W.: Attraktion, hilfreiches Verhalten, verbale Konditionierung und Kooperation. 1974, 89-98

2) Siehe auch "generalized reciprocity" bei BAR-TAL, D.: Prosocial Behavior. 1976, 130 f.

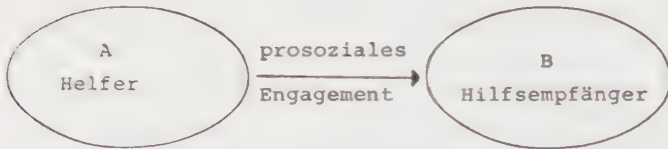
WIEDERGUTMACHENDE ODER DIREKT KONKRET GEWÄHRTE

PROSOZIALITÄT

prä-situativ



situativ

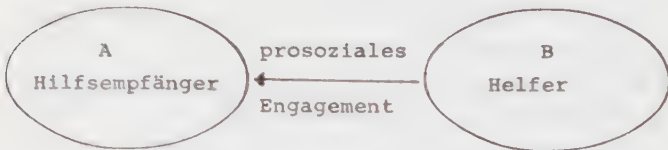


(Abb. 1)

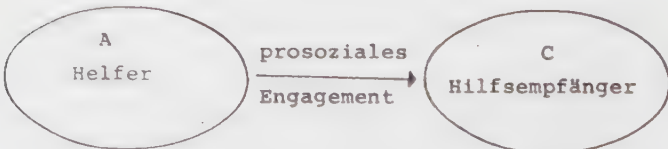
ALTRUISTISCHE BZW. INDIREKT ABSTRAKT ADRESSIERTE

PROSOZIALITÄT

prä-situativ



situativ



(Abb. 2)

Definition. Denn vorangegangen war bereits die gleiche prosoziale Handlung in umgekehrter Interaktionsrichtung erfolgt:

Nicole lächelte dem aus dem Spiel der Peergroup ausgeklammerten Kind der Outgroup emotional verstärkend zu¹⁾.

Die hier demonstrierte Sicherheit in der Zuordnung von Handlung durch die Neudefinition ist besonders bedeutungsvoll. Denn die vorliegende Studie muß aufgrund ihres Bestrebens um Alltags- und damit Praxisnähe auf komplizierte Versuchsanordnungen zur Erfassung von Motivationen verzichten. Nun läge es nahe, den Vorteil einer eindeutigen Zuordnung der Definition zu priorisieren und konkret am Beispiel der Gegenüberstellung von deutschen und nigerianischen Samplen jenen gesellschaftsvergleichenden Fragestellungen nachzugehen, die die dem übergreifend sozialen Kontext eigenen und vom Individuum verinnerlichten Umgangsregelungen zum Ausgleich interpersoneller Ungleichheit in Beziehung setzen zur intragesellschaftlich dominierenden Unterform der ausgeübten Prosozialität²⁾.

Nun diktierte mein Wunsch, im Vorschulalltag den Ist-Zustand prosozialer Interaktionen festzustellen und praxisorientiert Anregungen für eine Intensivierung dieses Kompetenzbereichs innerhalb des Curriculums zu geben, jedoch den Rückgriff auf Kurzzeitstudien, deren einzelne Beobachtungseinheiten lediglich zehn Minuten betragen.

Während dieser Zeitspanne ist die Auftretenswahrscheinlichkeit von Prosozialität wiedergutmachenden Charakters jedoch gering. Denn zur Bestimmung der subkategorialen Zugehörigkeit prosozialen Engagements ist das präzise In-Beziehung-Setzen einer möglichst umfangreichen Teilmenge von Interaktionseinheiten notwendig. Als Folge dieser limitierten Möglichkeit zu direkt konkreter Adressierung dürfte dann länderübergreifend die altruistische Variante von Prosozialität überwiegen.

1) Im Anhang S. XLI

2) Hierzu GERGEN, K.J. u.a.: Obligations, Donor Resources, and Reactions to Aid in Three Cultures. 1975

Das zwingt dazu, den Forschungsaspekt der landesspezifischen Auftretensfrequenz der beiden Unterformen nachfolgend als sekundäre Fragestellung zu behandeln. Entsprechend wird von mir lediglich punktuell auf die zuvor erarbeitete Differenzierung zurückgegriffen: Das gilt z.B. wenn die Diskussion der landesspezifischen Auftretenshäufigkeit von Prosozialität in Kapitel 3 die Berücksichtigung der wahrscheinlichen Bevorzugung einer der Varianten erforderlich macht oder wenn bei der Beobachtungsauswertung in Kapitel 4 Handlungsbeispiele wie das angeführte besprochen werden, d.h. die im Zusammenhang mit einer vorangegangenen Interaktionseinheit als direkt konkret adressierte Prosozialität interpretiert werden können.

Von primärer Bedeutung für die nachfolgende Diskussion ist demgegenüber der zweite Aspekt der Neudefinition, nämlich daß der altruistische versus wiedergutmachende Charakter einer prosozialen Zuwendung - wie das Beispiel zeigt - lediglich im Kontext mit einer vorangegangenen Prosozialitätsausübung des Gegenübers zu erkennen ist.

Dies impliziert nicht nur, daß für die einzelnen Interaktionseinheiten eine Differenzierung in Untergruppen bedeutungslos wird, sondern auch, daß bei gesonderter Analyse der Sequenz eine strukturelle Unterscheidung gar nicht möglich ist.

So ist die Verwendung des Terminus "Prosozialität" in der nachfolgenden Argumentation zwar einerseits als Rückgriff auf den Oberbegriff jener Handlungen zu verstehen, die in der Literatur als Altruismus bzw. Wiedergutmachung bezeichnet werden. Gleichzeitig handelt es sich aber auch, wie aus der neuen Differenzierung in eine indirekt abstrakt und eine direkt konkret adressierte Prosozialität hervorgeht, um die Bezeichnung der kleinsten gemeinsamen Einheit innerhalb des gesamten Gegenstandsbereichs altruistischer und wiedergutmachender Handlungen: die prosoziale Interaktionssequenz.

2.2.3. Die prosoziale Interaktionssequenz

Da die Interpretation der prosozialen Interaktionseinheiten nicht mehr angelehnt werden kann an die Differenzierung in eine altruistische bzw. wiedergutmachende Variante, wird der Versuch unternommen, eine genauere Bestimmung des Handlungsmodus' Prosozialität durch Zerlegen des Handlungsablaufs in einzelne Verlaufsschritte zu erreichen.

Wird von der in Punkt 2.2.1. vorangestellten Ausgangs- und Arbeitsdefinition des prosozialen Handelns ausgegangen, so sind zwei Stadien der Ablauffolge vorgegeben: einmal die Ausgangssituation, nämlich der durch Ungleichgewichtigkeit zwischen zwei Positionen gekennzeichnete Konflikt; zum anderen das Ergebnis, d.h. in diesem Fall der interpersonelle Ausgleich.

Da letzterer in der interaktiven Beziehung über das prosoziale Engagement des situativ überlegenen Individuums erreicht wird, lassen sich insgesamt drei Interaktionsebenen gegeneinander abgrenzen:

In der ersten stehen sich zwei Individuen in einem ungleichen Beziehungsverhältnis gegenüber, was von der situativ überlegenen Person die Wahrnehmung der ungleichgewichtigen Konstellation verlangt und vom unterlegenen bzw. benachteiligten Individuum, daß es sich dem Gegenüber in seiner besonderen Lage bemerkbar macht.

In der zweiten Ebene wird die Ungleichgewichtigkeit ausgeglichen, indem der unterlegene Interaktionspartner Adressat einer prosozialen Zuwendung wird, was entweder durch die Erzieherin oder ein Kind der Kindergruppe geschehen kann.

Eng damit zusammen hängt die dritte Beziehungsebene, in der keine Handlung mehr erfolgt, die aber dafür gekennzeichnet ist, durch einen Zustand, nämlich den des Ausgleichs: Als Folge der prosozialen Handlung ist die Ungleichgewichtigkeit zwischen den Interaktionspartnern aufgehoben¹⁾.

1) Ein Schaubild mit Übersicht über die Verlaufsfolge der prosozialen Interaktionssequenz befindet sich als Abb. 4 am Ende dieses Kapitels.

2.2.3.1. Aufforderung zu prosozialem Engagement und deren Wahrnehmung

Die A u f f o r d e r u n g zu prosozialem Engagement als 1. H a n d l u n g s s c h r i t t der prosozialen Interaktion wird ausgeführt durch das von Ungleichgewichtigkeit betroffene Individuum, d.h. in der vorliegenden Studie durchgängig von seiten des Vorschulkindes. Dabei beinhaltet die Handlung

- die mehr oder weniger bewußte bzw. zielgerichtete Darstellung der situativen Bedürftigkeit des Betroffenen durch diesen selbst.

Um die unterlegene oder benachteiligte personale Lage durch das prosoziale Engagement eines Gegenübers in eine emanzipierte zu transformieren, bieten sich dem betroffenen Kind mit der passiv indirekten und der aktiv direkten Herausforderung¹⁾ zwei alternative Möglichkeiten.

Die erste besteht in der u n g e r i c h t e t d i f f u s e n Adressierung aller Umstehenden, der Erzieherin wie auch der Mitglieder des gesamten Klassenverbandes, und erfolgt allein durch die V e r - k ö r p e r u n g des eigenen situativen Zustandes der Betroffenheit.

Beispiel: Verkörpern durch Funktionsausübung als Perlenspieler (Temitope)²⁾

Die zweite Möglichkeit der Aufforderung zu prosozialer Zuwendung beinhaltet die d i r e k t g e r i c h t e t e deutliche Bezugnahme auf einen ausgewählten Umstehenden, sei es die pädagogische Fachkraft oder ein benachbartes Kind, sowie die gesteuerte statt zufällig adäquate D a r s t e l l u n g der eigenen Betroffenheit.

Beispiel: Erzieherin wird von Bernadette um Hilfe bei der Basterei gebeten³⁾

1) BAR-TAL, D.: Prosocial Behavior. 1976, 55

2) Anhang S. XLIII

3) Anhang S. XXXIII

Diese Differenzierung zweier Vorgehensmodi aufgrund der Kriterien "Adressierungsrichtung" und "Aktivitätsgrad" ist nicht allein bedeutungsvoll für die Systematisierung der Beobachtungsdaten bzw. für die Beantwortung der Frage, ob und inwieweit sich die deutschen von den nigerianischen Kindern in dieser Hinsicht unterscheiden. Vielmehr ist die Abgrenzung der beiden Vorgehensweisen gegeneinander wichtig im Hinblick auf deren Einschätzung. So ist für die Erarbeitung von Lernzielvorschlägen, wie sie von mir als Ergebnis dieser Arbeit angestrebt werden, unerlässlich zu wissen, welcher der beiden Aufforderungsmodi der erfolversprechendere ist.

Wahrscheinlich ist es die aktiv direkte Herausforderung des Gegenübers, die am ehesten und am intensivsten prosoziales Handeln veranlaßt. Für diese Vermutung spricht einmal bezogen auf den Aktionsbereich, daß das Kind durch den aktiven Einsatz von *G e s t i k*, *M i m i k*, *S p r a c h e* oder *H a n d l u n g* - den vier in der Beobachtungsauswertung gegeneinander differenzierten Engagementmodi¹⁾ - nicht nur seine personale Lage zutreffend demonstrieren, sondern auch seine eigenen Modifikationsvorschläge bzw. -anforderungen gezielt vortragen kann. Bezogen auf den Direktionsbereich spricht dafür, daß das Individuum durch die direkte Ausrichtung auf den potentiellen Helfer dessen Aufmerksamkeit signifikant stärker zu absorbieren und hinsichtlich eines prosozialen Engagements zu manipulieren in der Lage ist.

Parallel zu der Aufforderung zu prosozialem Engagement fällt dem im zweiten Handlungsschritt prosozial agierenden Erzieher oder Kind in der 1. *B e z i e h u n g s e b e n e* als der situativ überlegenen bzw. bevorzugten Person die Rolle des äußerlich passiven Positionsvertreters zu. Dieser nimmt aufgrund der Signalisierungen durch das Gegenüber die von Ungleichge-

1) Vgl. Abbildung 4

wichtigkeit gekennzeichnete Konfliktkonstellation wahr und schätzt das spezifische Verhältnis zwischen den eigenen Reserven als potentieller Helfer und den Benachteiligungen resp. Mängeln des für Hilfsempfang prädestinierten Individuums¹⁾ ein.

Zwar wird von mir in der nachfolgenden Diskussion nicht explizit auf diesen Wahrnehmungs- und Entscheidungssprozeß eingegangen werden, jedoch ist es für die Planung einer Prosozialitätserweiterung innerhalb des Vorschulcurriculums wichtig, einen Eindruck zu besitzen von den Möglichkeiten des Vorschulkindes, diese Konstatierungsaufgabe zu bewältigen.

Zur Veranschaulichung dieser Leistung wird deshalb die von LÜCK erarbeitete Darstellung des unter Kindern dieser Altersstufe verbreiteten direkten Informationsgewinnungsprozesses herangezogen²⁾. Zwar wurde dieses Verfahren von ihm bezogen auf Notsituation erarbeitet, die wegen ihrer Auftretensseltenheit im Vorschulalltag und ihrer begrenzten Aufhebbarkeit durch Kinder dieser Altersstufe in der vorliegenden Diskussion unberücksichtigt bleiben soll. Jedoch kann es wegen des hohen Allgemeinheitsgrades in der Schematisierung ohne Vorbehalte auf die hier zu erörternden, im alltäglichen Umgang auftretenden helfenden Gesten³⁾ der Prosozialität ebenfalls angewandt werden, zu denen alle im von mir beobachteten Spiel der Kinder mit Objekten auftretenden, an einen der Spieler gerichteten Unterstützungsleistungen gehören.

Für die vorliegende Arbeit ist die graphische Darstellung des intrapersonalen Informationsgewinnungsprozesses bei LÜCK deshalb interessant, weil sie sich strukturell anlehnt an den Verlauf der prosozialen Handlung. Wie diese nimmt die Informationsgewinnung

1) Vgl. MILLER, D.T./J. SMITH: The Effects of own Deservingness and Deservingness of Others on Children's Helping Behavior. 1977

2) LÜCK, H.E.: Prosoziales Verhalten. 1975, 17 f.

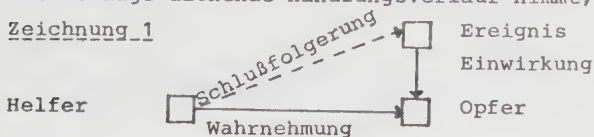
3) Hierzu L'ARMAND, D./A. PEPITONE: Helping to Reward Another Person. 1975, 189

Über den prosozialitätsherausfordernden Betroffenheitsgrad des Gegenübers ihren Ausgang vom aktiven Individuum, ist direkt bezogen auf eine Person, die durch ein aktuelles oder zurückliegendes Ereignis in eine ungleichgewichtige Position zum Gegenüber gedrängt wurde, und bezieht - wie bei der Entscheidung über die Art der Handlung - die extrapersonalen Variablen der Verursachungsbedingungen in die Bedürftigkeitsbeurteilung mit ein. Das heißt, der Informationsgewinnungsprozeß ist wie die prosoziale Handlung einseitig aktiv, direkt personenbezogen und indirekt ereignisorientiert¹⁾.

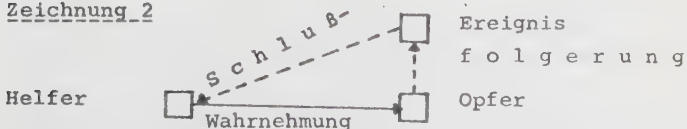
Ist aber der Schritt der intrapersonalen Informationsgewinnung strukturell identisch mit der prosozialen Handlung, so ist ersterer aus der Sicht vorangegangener Handlungserfahrungen als eine theoretische Nachbereitung von Prosozialität zu verstehen: denn Prosozialitätserfahrung wird aktualisiert, modifiziert und intensiviert. Im Hinblick auf die nachfolgende prosoziale Handlung beinhaltet demgegenüber der intrapersonale Vorgang ein abstraktes Vortraining, das

- 1) Der Darstellungszusammenhang legt es nahe, den bei LÜCK, *ibid.*, 17 (Zeichnung 1) vom Informationsempfänger ausgehenden indirekten Rückschluß auf das Ereignis (gestrichelte Linie) und dessen direkte Wirkung auf eine Person (durchgehender Pfeil) zusammenfassend umzuwandeln: An den auf die betroffene Person ausgerichteten Wahrnehmungspfeil anschließend und über das erschlossene Verursachungsereignis zum Beobachter zurückführend symbolisiert nun ein durchbrochener Vektor die indirekte Informationsgewinnung (Zeichnung 2). Das entspricht gleichzeitig der Richtung, die der strukturell als Vorlage dienende Handlungsverlauf nimmt, in dem

Zeichnung 1



Zeichnung 2



auch das historisch abgeschlossene Ereignis nicht direkt, sondern über die Adressierung des betroffenen Individuums angegangen wird.

die Transformation des gedanklichen Konstrukts in realisierende Aktion vorbereitet.

Die pädagogische Nutzung dieses Lern- und Trainingseffekts ist es u.a., die den in vorschulischen Institutionen tätigen Pädagogen dazu anhalten sollte, den Kindern genügend Spielraum zur Durchführung des abstrakten Wahrnehmungs- wie auch des anschließenden Praxisschrittes einzuräumen. Das untermauert theoretisch was im Zusammenhang mit der Interpretation besonders der deutschen Praxisbeispiele gefordert wird: Der Erzieher soll die eigene Handlungsumsetzung möglichst auf jene Situationen beschränken, die einer indirekten, für die Kinder nicht leistbaren Informationsgewinnung bedürfen.

2.2.3.2. Prosoziale Adressierung und Aufhebung der Ungleichgewichtigkeit

An die vormals direkt oder indirekt adressierte¹⁾ Aufforderung des potentiellen Helfers durch den Betroffenen schließt sich in der 2. Beziehungsebene der Interaktionssequenz als 2. Teilschritt die eigentlich prosoziale Handlung an, nämlich

- die Aufhebung der Unterlegenheit des Betroffenen durch handelnd aktives In-Beziehung-Setzen der eigenen Kompetenzen zu den Benachteiligungen des anderen.

Dieser Schritt mündet ein in das Produkt der Interaktionseinheit, d.h. die 3. Beziehungsebene. Sie ist gekennzeichnet durch

- die Modifizierung beider Positionen über den Ausgleich des Kompetenzgefälles zwischen den zwei Interaktionsbeteiligten²⁾.

1) Siehe zu "offered help" auch SAXE, L./M. GREENBERG: Reactions to a Help Attempt. 1974, zit. n. BAR-TAL, D.: Prosocial Behavior. 1976, 121 f.

2) Vgl. als Beispiel für die Annahme einer Ablauffolge auch DARLEY, J.C./B. LATANE: Wann helfen Menschen in einer Krise? 1977, 100-111

Ihrem inhaltlichen Schwerpunkt nach lassen sich die prosozialen Konfliktlösungen vier verschiedenen Bereichen zuordnen:

- dem sozial-gruppalen beispielsweise,
wenn die Erzieherin den Aggressor tadelt und dadurch das interaktive Gleichgewicht zwischen Angreifer und Geschlagenem wieder herstellt¹⁾,
- dem intellektuell manuellen, etwa,
wenn Adekunbi ihrem Mitspieler die Begutachtung der selbstgebauten Kamera zugesteht und dadurch diesem Anregungen zur Vervollkommnung der eigenen Baukompetenz zukommen läßt²⁾,
- dem materiell objektbezogenen z.B.,
wenn Temitope aus ihrem Sortiment eine Perle an den Mitspieler Polarin abgibt und dadurch zum Spielmittelausgleich zwischen den beiden beiträgt³⁾,
- sowie dem emotional personalen,
wenn Manfred den geschlagenen Alexander tröstet und dadurch das emotionale Gleichgewicht zwischen dem Betroffenen und seinen Peers wieder herstellt⁴⁾.

Wie die beiden Präzisierungen und die Beispiele deutlich machen, ist das Stattfinden der prosozialen Handlung sowie als Folgeerscheinung die Produktlage der Interaktion einseitig abhängig von der Entscheidung des Helfers. Erfolgt sie nämlich nicht nach dem prosozialen Prinzip des interpersonellen Ausgleichs, so wird die Gefahr einer Unter- oder aber Überreaktion seitens des Helfers freigesetzt.

Die Handlungsweise der Unterreaktion geht dominant vom Ego des Ausführenden als Einschätzungsmaßstab aus und beinhaltet die Verweigerung des Einsatzes der eigenen Potenzen im Interesse des Benachteiligten. Besonders mit diesem ablehnenden Rückzug aus der im ersten Handlungsschritt vom Betroffenen gestellten Anforderung⁵⁾ entlarvt sich die Unterreaktion noch im

1) Anhang S. XXXVII

2) Anhang S. IL

3) Anhang S. XLIII

4) Anhang S. XXXVI und Abbildung 4

5) Vgl. hierzu DARLEY, J.G./B. LATANE: Wann helfen Menschen in einer Krise? 1977, 153 die Phase IV des Schemas "Giving Interaction" und STAUB, E./L.STERK: Need for Approval, Children's Sharing Behavior, and Reciprocity in Sharing. 1970, 251

Verlauf der zweiten Sequenzstufe als antisozial im Sinne der in Punkt 2.2.1. diskutierten Definition. Deshalb kann sie im nachfolgenden Diskussionszusammenhang unberücksichtigt bleiben.

Wohl wäre, auch bei Unterreaktion des potentiellen Helfers, das als Handlungsprodukt angestrebte, ausgeglichene interpersonelle Beziehungsverhältnis potentiell noch zu erreichen, nämlich über ein offensiv aggressives Eigenengagement des Betroffenen, mit dem er den überlegenen Opponenten zur Aufgabe seiner bevorzugten Position zwingen könnte¹⁾. Jedoch soll auf diesen Modus zur Gewinnung eines prosozialen Produktes im Verlauf der vorliegenden Argumentation nicht näher Bezug genommen werden. Dieser Entschluß wird entscheidend dadurch determiniert, daß durch die zweifache, inhaltlich konträr liegende Aktivwerdung des unterlegenen Individuums eine strukturelle Veränderung des interaktiven Beziehungsgefüges hervorgerufen wird, die meines Erachtens einer eigenen theoretischen Problematisierung und praxisbezogenen Fragestellung bedarf. Infolgedessen bleibt sie ebenfalls aus dem nachfolgenden Argumentationszusammenhang ausgeklammert.

Gleiches gilt für die der Prosozialität verwandte langfristig als Ideal anzustrebende Kooperation, bei der die beteiligten Personen - mehr oder weniger - in direktem Austausch, gleichberechtigt und in periodisch wiederkehrendem Wechsel der aktiven und passiven Rolle des Adressierten bzw. Adressierenden miteinander interagieren. Da allerdings, wie aus dieser Definition hervorgeht, eine abgeschlossene prosoziale Interak-

1) CALDWELL, B.M.: Aggression and Hostility in Young Children. 1977, 7. Diese potentielle Integrierbarkeit von Aggression in Prosozialität regt die kritische Hinterfragung der Positionen jener Autoren an, die - mehr oder weniger stark - das aggressive zum prosozialen Verhalten als antithetische definieren. Siehe auch WISPE, L.G.: Positive Forms of Social Behavior. 1972, 1-19

tionssequenz unverändert als Grundstruktur in dem Beziehungskomplex "Kooperation" auftaucht, ist die vorliegende Diskussion implizit als Präzisierung eines Teilbereichs des übergeordneten¹⁾ Handlungsmodus' Kooperation zu verstehen.

Anders als die zuvor diskutierte Unterreaktion bleibt deren Gegenstück, nämlich die Überreaktion²⁾ zum Zeitpunkt des 2. Handlungsschrittes noch unentdeckt. Erst im Verhältnis zum Ergebnis kann sich die Eingabe von Selbstlosigkeit, wie sie zur Berücksichtigung der Wünsche des anderen beim Einsatz der eigenen Kompetenzen bis zu einem gewissen Grad unumgänglich ist, als überproportional im Verhältnis zur Rücksichtnahme auf die Eigeninteressen erweisen.

Die in den Praxisbeispielen bei den Erwachsenen - Kind - Interaktionen von mir beobachteten prosozialen Interventionen der Erzieher sind einschließlich des sozialgruppalen Handlungsbeispiels diesem Engagementtyps ausnahmslos zuzuordnen. Denn als Folge der prosozialen Handlung wird jeweils primär und direkt die intragruppale Ballance innerhalb der Kindergruppe wiederhergestellt. Die eigenen Belange hingegen schlagen sich lediglich sekundär und indirekt im Resultat nieder, etwa wenn berücksichtigt wird, daß die prosoziale Aufhebung von Konflikten zwischen den Peers ein Lernmilieu schafft, das die Realisierung des vom Erzieher angestrebten Erziehungsziels begünstigt.

Bei den beobachteten Kind-Kind-Interaktionen entspricht dem überproportionalen Beziehungsmuster lediglich ein Beispiel:

Ein selbst außerhalb der Spielgruppe stehendes Kind jüngeren Alters führt einem Spielgruppenmitglied seine hinuntergefallenen Perlen wieder zu und erreicht damit die Wiederherstellung einer materialbezogenen Gleichgewichtigkeit zwischen dem Adressierten und seinen Mitspielern³⁾.

1) Siehe auch WILKE-BIRKENHAUER, U.: Kooperatives Verhalten bei Kindern. 1977, 159

2) Vgl. Abb. 4

3) Anhang S. XLIV

Dadurch bleibt der Helfer selbst ebenso wie zuvor der Erzieher aus der Produktlage der prosozialen Interaktion ausgeklammert, agiert also selbstlos und zum Nutzen der anderen.

Durch die konkrete Bezugnahme auf einen beobachtbaren Sachverhalt wird Selbstlosigkeit hier allerdings, anders als in den zuvor zitierten und kritisierten Altruismusdefinitionen mit ihrer generellen Postulierung der konstitutiven Bedeutung dieses Motivs, zu einer faßbaren und damit kontrollierbaren Größe. Daneben verliert sie durch das mit der Neudefinition verbundene Einbeziehen des prä- und postsituativen Kontextes von Prosozialität ihren absolut handlungsbestimmenden Charakter. Denn innerhalb des auf Gegenseitigkeit beruhenden Gesellschaftskontextes wird Selbstlosigkeit zu einer relativierten Variable von untergeordneter Bedeutung. Entsprechend verlagert sich bei Rückgriff auf die von mir vorgeschlagene Definition der Prosozialität die Aufmerksamkeit von der selbstlosen Ausklammerung der eigenen Person aus der Produktlage fort und wendet sich statt dessen jenem Gleichgewichtsprodukt zu, das sich auf den Hilfsempfänger mit seiner Bezugsgruppe bezieht und sowohl in dem angesprochenen Verlaufsbeispiel zur Erzieher-Kind-Interaktion als auch in dem zur Kind-Kind-Beziehung nachweisbar ist.

Daß der Erzieher ausschließlich auf den überreaktiven Engagementmodus zurückgreift, während das Kind nur selten, nämlich in vorliegender Studie lediglich einmal zum ausschließlichen Nutzen der anderen Kinder prosozial handelt, kann einmal dadurch bedingt sein, daß der Erwachsene aufgrund seines Entwicklungsvorsprungs über fortgeschrittenere Kompetenzen verfügt. Denn um situativ auf die Durchsetzung von Eigeninteressen verzichten zu können, muß man wahrscheinlich dazu in der Lage sein, den vorübergehenden Charakter dieses Verzichts zu erkennen, d.h. Einsicht besitzen in die zuvor angesprochene generelle Abhängigkeit der gesellschaftsinternen Interaktionen voneinander.

Die Regelmäßigkeit der überreaktiven Vorgehensweise der Erzieher läßt allerdings eher vermuten, daß der Erwachsene weniger als Individuum als vielmehr in seiner Funktion als Pädagoge zu diesem Handlungsmodus neigt. Nimmt er nämlich die seinem Berufsstand eigene und in Kapitel 1 in ihrer Bedeutung angesprochene Stellvertreterfunktion gegenüber seinen Schützlingen wahr, so wird unweigerlich das Kind zum Maßstab und Mittelpunkt von Erziehungsplanung und -engagement. Entsprechend rangiert der Pädagoge mit seinen Interessen erst an zweiter Stelle bei der Handlungsausübung und die Ebene Kind-Kind rückt auch bezüglich des sozialen Produktes in den Vordergrund.

SCHAUBILD DER VERLAUFSFOLGE EINER
PROSOZIALEN INTERAKTIONSSEQUENZ

1. Beziehungsebene: $I1 \neq I2$

Potentieller Helfer (I1) und Betroffener (I2) stehen in einem ungleichen Beziehungsverhältnis zueinander.

1. Handlungsschritt:

- die mehr oder weniger bewußte bzw. zielgerichtete Darstellung der situativen Bedürftigkeit des Betroffenen durch diesen selbst

2. Beziehungsebene: $I1 \rightarrow I2$

Die prosoziale Zuwendung seitens des Helfers (I1) verhilft der unterlegenen Position (I2) zum Ausgleich.

2. Handlungsschritt

- die Aufhebung der Unterlegenheit des Betroffenen durch handelnd aktives In-Beziehung-Setzen der eigenen Kompetenzen zu den Benachteiligten des anderen

3. Beziehungsebene: $I1 = I2$

Als Ergebnis des prosozialen Engagements seitens I1 ist das interpersonelle Gleichgewicht zwischen den beiden Positionen wiederhergestellt.

3. Schritt

- die Modifizierung beider Positionen über den Ausgleich des Kompetenzgefälles zwischen den zwei Interaktionsbeteiligten

SCHEMA DER AUSWERTUNG PROSOZIALER INTERAKTIONSESSEQUENZEN

Zu differenzierende Interaktionsebenen: - Kind (K) und sein Peer (P) innerhalb der Spielgruppe
 - Kind dieser Ingroup (KI) und Kind der Outgroup (KO)
 - Erzieherin (E) und Kind (K) aus Spielgruppe

Schritte der Engagementfolge	interaktives Beziehungsverhältnis	Zielrichtung Kompetenzeinsatz	Engagementmodus
I. Beziehungsebene: Lagedarstellung	ungerichtet diffus oder passiv indirekt (pas. ind.) direkt gerichtet oder aktiv direkt (akt. dir.)	intellektuell manuell (int. man.) emotional personal (emo. pers.) sozial gruppal (soz. gru.) materiell objektbezogen (mat. obj.)	Gestik (Gst.) Mimik (Mim.) Sprache (Spr.) oder Handlung (Hdl.)
II. Beziehungsebene: Ausgleichs- engagement	direkt gerichtet (dir. ger.) bzw. indirekt adressiert (ind. adr.)	S.O.	S.O.
III. Beziehungsebene: Handlungs- ergebnis	gleichberechtigt (gleich) vs. ungleich durch Über- reaktion (ungl.)	S.O.	

(Abb. 4. vgl. auch Anhang S.XXXI.)

2.3. Implikationen für die Anlage und Durchführung des interkulturellen Vergleichs

Es wird davon ausgegangen, daß sich eine wissenschaftliche Erörterung wie jedes andere Handeln des Individuums im Spannungsfeld von individuellen und gesellschaftlichen Interessen bewegt. Entsprechend sind diese Größen sowohl beim theoretischen Entwurf als auch bei der praktischen Durchführung des interkulturellen Vergleichs gegenwärtig. Werden sie nicht bewußt gemacht, so gehen sie unbemerkt in die Ergebnisse und Schlußfolgerungen ein, d.h. führen unweigerlich zu Datenverfälschungen und Fehlinterpretationen. Um dies zu verhindern, werden beide Faktoren im Nachfolgenden explizit reflektiert, sowie Maßnahmen erörtert, die eine Kontrolle der Wirkung individueller und gesellschaftlicher Faktoren auf den Untersuchungsgegenstand erlauben.

2.3.1. Theoretisches Konzept des Vergleichs deutscher und nigerianischer Vorschuleinrichtungen

Bei der Entwicklung des theoretischen Konzepts eines interkulturellen Vergleichs ist zu beachten, daß

"Theorien ... Ordnungsschemata (sind, d.V.), die wir in einem syntaktisch verbindlichen Rahmen beliebig konstruieren."¹⁾

Die hier angedeutete Konstruktionsbeliebigkeit ist im interkulturellen Vergleich primär bedingt durch den Wissenschaftler, der das Produkt einer bestimmten Gesellschaft im Kontext mit spezifischen individuellen Erfahrungen ist.

Soll er nun einen Gegenstandsbereich wie den der Prosozialität unter gesellschaftsvergleichendem Gesichtspunkt thematisieren, so muß dies aufgrund seiner

1) HABERMAS, J.: Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. 1972, 157

persönlichen Daten zu einer illegitimen Priorisierung bei der Analyse und Interpretation von Prosozialität führen. Das Ideal jedoch ist wie bei der prosozialen Interaktionssequenz ein Ergebnis, das gekennzeichnet ist durch ausgewogenen Einbezug der eigenen ebenso wie der Interessen des Gegenübers.

Angesichts der hier auf Produktebene ebenso wie bezogen auf die ungleichgewichtige Ausgangskonstellation aufgewiesenen strukturellen Gemeinsamkeiten zwischen prosozialer Interaktion und interkulturellem Vergleich liegt es nahe, den in Punkt 2.3.1.3. angestrebten Konzeptentwurf anzulehnen an die Verlaufsfolgen der prosozialen Interaktion.

2.3.1.1. Einwirkung gesellschaftlich-institutioneller Faktoren

Um den Erwerb von Prosozialität zu untersuchen, war ich auf eine Informationsgewinnung vor Ort angewiesen, die sich in mehrfacher Hinsicht gesellschaftlich-institutionellen Zwängen unterwerfen mußte. Denn in der Ebene gesellschaftlich aktiver Einwirkung auf den die Vorschulpraxis analysierenden Erziehungswissenschaftler, seine Intention, den Gegenstand seines Interesses und die Methode seines Vorgehens¹⁾ versuchen anstelle der Gesamtgesellschaft die eben zu diesem Zweck eingerichteten Institutionen zur Beherbergung, Förderung oder Erhaltung von vorschulpädagogischer Theoriebildung und Praxis - je nachdem, welchen Freiraum sie der Theoretisierung entsprechend ihrer aus dem Prinzip der gesamtgesellschaftlichen Arbeitsteilung²⁾ hergeleiteten Bedeutungsabstufung

1) Zur gesellschaftlichen Einflußnahme auf Wissenschaft und ihre Theorie auch ADORNO, Th.W.: Einleitung. 1972, sowie ADORNO, Th.W.: Soziologie und empirische Forschung. 1972

2) Siehe zum Problem der Arbeitsteilung in der Wissenschaft ADORNO, Th.W.: ibid. und HORKHEIMER, M.: Traditionelle und kritische Theorie. 1968

zugestehen - einen regulierenden oder sogar manipulierenden Druck auszuüben.

Dabei ist die Intensität und Spezifik dieser Beeinflussung abhängig davon, ob die Institutionen von den Ländern, dem Staat, den Industrien¹⁾, den Kirchen oder von Privatpersonen getragen werden; ob entsprechend partei- oder regionalpolitische, finanzielle, religiöse, persönliche oder personelle Intentionen stimulierend dahinterstehen und ob konservativ oder progressiv wissenschafts- und theorieverändernde bzw. -erhaltende Motive die Antriebsfeder darstellen.

In jedem Falle zielen jedoch die Institutionen vermittels ihrer administrativen Vertreter darauf ab, einer - möglicherweise nur subjektiv von ihnen als destruktiv empfundenen - kritischen Infragestellung ihres eigenen Theorie- und Praxisansatzes entgegenzuwirken. Vor diesem Hintergrund ist es zu verstehen, wenn der Zugang zu Informationen in der Praxis mir gegenüber als einem institutionsfremden Erziehungsexperten selektiv gesteuert bzw. im Extremfall sogar verweigert wurde.

Die selektive Informationszuweisung z.B. trat auf, wenn ich bereits von den zuständigen Administratoren, d.h. den Kindergärten- oder Vorschulleitern in die Institution integriert worden war. Mir bot sich dann mit dem informellen Interview die Möglichkeit, gezielt die für mich relevanten Mitteilungen zur Planung und Konzeption der Einrichtung einzuholen, die in einem formalisierten Fragebogen wahrscheinlich unbeantwortet geblieben wären.

Ohne Einflußmöglichkeiten war ich demgegenüber, wenn nur ausschnittshaft Einblick gewährt wurde in die Realität des institutionsinternen Alltags beispielsweise durch die definitive Zuteilung einer organisatorischen Subgruppe. Zwar konnte ich formal, nämlich bezüglich des Alters der Kinder oder hinsichtlich der

1) HORKHEIMER, M.: ibid zum Verhältnis von Industrie und Forschung

Zusammensetzung der Gruppe präzise Wunschvorstellungen anmelden, inhaltlich war ich aber auf die Kooperationswilligkeit der Institutionen angewiesen. Denn von der Mitarbeitsbereitschaft der ihr unterstellten Erzieher war es abhängig, ob ich als Außenstehender, sei es in der von der Administration zugeteilten oder aber von mir ausgewählten Gruppe, die alltägliche Praxis studieren konnte oder aber eine Ausnahmesituation beobachten mußte. Aufgrund der Kontinuität des Erzieherverhaltens während des Beobachtungsaufenthalts in den Vorschuleinrichtungen kann jedoch angenommen werden, daß ersteres und nicht letzteres der Fall war.

Die Verweigerung von Informationen als zweite der angegebenen Kontrollmöglichkeiten durch die Institution trat im Verlauf der Datengewinnung vor Ort besonders im Vorfeld der Kontaktaufnahme mit den wegen ihrer Zugehörigkeit zu landesspezifisch verbreiteten Trägerverbänden als exemplarisch ausgewählten vorschulischen Einrichtungen auf. Lediglich im Falle der nigerianischen "Playgroup" jedoch erwies sie sich als nicht kompensierbar und deshalb konzeptionsmodifizierend.

Von allen administrativen Vertretern wurde die ausgesprochene Kooperationsverweigerung mir gegenüber durchgängig in Zusammenhang gebracht mit der Angst, von staatlichen Kontrollinstanzen wie dem Erziehungsministerium entdeckt und aufgrund der illegalen Existenz sanktioniert zu werden. Deshalb mußte, ungeachtet der Ausklammerung einer in finanzschwachen Bevölkerungsschichten weitverbreiteten und von dieser anerkannten außerfamilialen vorschulischen Erziehung¹⁾, die Untersuchung prosozialer Interaktionen in nigerianischen Vorschuleinrichtungen auf jene Institutionen beschränkt werden, die den vom Erziehungsministerium unter pädagogischen und medizinischen Gesichtspunkten festgelegten

1) Angesichts dieser Relevanz der "Playgroups" werden sie in Absatz 3.2. wenigstens in die institutions- und professionsbezogene Diskussion vorschulischer Einrichtungen integriert.

Mindestanforderungen entsprechen¹⁾ und sich folglich legal entfalten können.

Abgesehen von der nigerianischen Playgroup konnte jedoch jeweils ein exemplarischer Vertreter jenen drei Gruppen zugeordnet werden, die landesspezifisch gegeneinander abgegrenzt wurden, um unter dem Gesichtspunkt ihrer administrativen und finanziellen Trägerschaft sowie mit der Absicht, die verschiedenen Bevölkerungsschichten zu erfassen, die verbreitetsten Einrichtungen vorschulischer Erziehung dieser Studie zugrunde zu legen. Das ist zurückzuführen auf ein erfolgreiches Vermeiden einiger der bei den Verantwortlichen zur Einblicksverweigerung führenden Mechanismen.

Die organisatorisch pragmatischen Erfahrungen sprechen dafür, daß die Entscheidung der Verantwortlichen, einer Realisierung der geplanten Studie in der ihnen unterstellten Institution zustimmen, primär von dem persönlichen oder über Dritte vermittelten Bekanntheitsgrad mit den Institutionsvertretern abhängig ist, den ich vor allem in den Städten Münster und Ibadan bzw. Lagos zu aktivieren vermochte.

Wahrscheinlich lassen sich die Institutionsleiter bei dieser Entscheidung von der Erkenntnis leiten, daß die im Verlauf der Bekanntschaft mit dem Untersucher erworbene Einsicht in dessen Verhalten und Handeln parallel die Prognostizierbarkeit seiner späteren Aktionen erhöht. Das aber erlaubt es, das Risiko eines Informationsmißbrauchs zu reduzieren. Aus dieser Perspektive gewinnt meine Zusicherung, das Beobachtungsmaterial vertraulich anonym auszuwerten und die abstrahierten Ergebnisse der Interpretation an die Betroffenen zurückzukoppeln²⁾, an Glaubwürdigkeit hinsichtlich ihrer späteren Einlösung. Diese Zu-

1) Anhang: "Conditions that Should be Fulfilled Before the Opening of a Nursery school", S. XVII f.

2) Vgl. Prinzip (6) der Aktionsforschung BROMME, R. u.a.: Aktionsforschung und die Produktion und Distribution psychologischen Wissens. 1978, 72

versicht nun erleichtert es dem Entscheidungsträger, seinen stellvertretend für das Sample der Erzieher und Kinder getroffenen Entschluß vor dem Mitarbeiterstab sowie vor der Elternschaft zu rechtfertigen und zu verantworten.

Diese nachvollziehbare Reaktion seitens der institutionellen Vertreter bewirkte allerdings eine Modifizierung der von mir vorausgeplanten Studie. Denn ich konnte die Informationsgewinnung über die Praxis weniger den abstrakten Gesichtspunkten der vormals geplanten Repräsentanz entsprechend gestalten. Vielmehr mußte ich - vorgezeichnet durch meine persönlichen Kontakte - aus der Summe der vorschulischen Institutionen die mir offenstehenden auswählen und meiner Reflexion zugrundelegen. Das mündete in eine örtliche Limitierung des Auswahlspielraums und hatte zur Folge, daß die vorliegenden Stadtbeispiele des Ländervergleichs weder in ihren formalen Charakteristika (Populationsgröße etwa), noch in ihren strukturellen Eigenheiten (Schichtprofil beispielsweise) übereinstimmen.

Da es sich bei diesen Variablen jedoch um potentielle Modifikatoren der familiengebundenen sowie vorschulischen Erziehungsformen und -inhalte handelt, könnten die Ergebnisse des Vergleichs dem Vorwurf der Manipulation und Ungenauigkeit ausgesetzt werden. Dagegen spricht, daß es angesichts der gravierenden sozio-ökonomischen Differenzen zwischen den beiden Nationen ausgeschlossen ist, Stadtpaare zu finden, die in den für vorschulische Erziehung relevanten Details wie Familienstruktur, Verbreitung vorschulischer Einrichtungen und Professionalisierungsmöglichkeiten für die Erzieher absolut übereinstimmen. Aber auch punktuell vergleichbarere als die nachfolgend einander gegenübergestellten Ballungszentren Münster, Lagos und Ibadan zu nominieren ist gegenwärtig nicht möglich. Denn es fehlen urbane Analysen, die bundesdeutsche oder nigerianische Städte international vergleichen. Selbst landesspezifische Darstellungen, die

ein mehr als formales Aufeinanderbeziehen städtischer Charakteristika erlauben stehen nicht zur Verfügung.

Aufgrund dieses Mankos und weil sich infolge der sozio-ökonomischen Bedingungen die Städte innerhalb der FR Nigeria bzw. BR Deutschland stärker gleichen dürften als wenn beliebige von ihnen unter formalen Gesichtspunkten einer Partnerstadt im Vergleichsland zugeordnet würden, scheint ein Akzeptieren der von der Praxis aufgezwungenen regionalen Festlegung vertretbar zu sein. Allerdings bekundet dieses Zugeständnis parallel auch den Pilotcharakter der vorliegenden Studie, die mit ihren Probefragestellungen und -antworten u.a. zu eben jenen fehlenden Stadtanalysen anregen will.

2.3.1.2. Abhängigkeit von subjektiven Momenten

Auf die Theoriekonzeption und Praxisanalyse durch den vergleichenden Wissenschaftler üben parallel zu den soeben diskutierten gesellschaftlich-institutionellen Faktoren solche subjektiven Charakters einen gleichfalls modifizierenden Einfluß aus.

An die Person des theoretisch vergleichenden bzw. praktisch Datenmaterial zusammenstellenden Erziehungs-
experten gebunden resultieren diese individuellen Momente aus der personalen, oft nicht mehr der rationalen Kontrolle unmittelbar zugänglichen, intrapersonalen Speicherung seiner eigenen Sozialisations- und
Erziehungserfahrungen, wie er sie innerhalb der ihn integrierenden Gesellschaft sammeln konnte. Das stattet ihn mit subjektiven Beurteilungskriterien¹⁾ aus, die,

1) Vgl. zur Subjektivität des Wissenschaftlers auch VIERHAUS, R.: Rankes Begriff der historischen Objektivität. 1977, 73 und HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. 1968 als grundlegende Literatur zum Erkenntnisinteresse des Wissenschaftlers, sowie BOROWSKY, P.: Einführung in die Geschichtswissenschaft. 1976, 45 zu Subjektivität und Erkenntnisinteresse bei der Interpretation von Sachverhalten.

wenn sie bei der Einschätzung von Prosozialität etwa aktualisiert werden, die Realisierung eines in seiner Konzeption dialektischen interkulturellen Vergleichs gefährden. Denn der eigene Sozialisationshintergrund verleitet zu einer voreingenommenen Negativbeurteilung unvertrauter Sachverhalte, zumal die Theoriebildung oder Praxisauswertung im interkulturellen Vergleich nur selten unter Einbezug eines Experten aus der fremden Gesellschaft erfolgt bzw. - wie bei der vorliegenden Dissertation etwa - erfolgen kann.

In diesem Falle aber verleiht mir die Alleinvertretung einseitig Definitions- und Interpretationsmacht¹⁾, wenn ich das prosoziale Handeln im erzieherangeleiteten Spiel der Kinder mit Objekten in den beiden mir unterschiedlich vertrauten Ländern FR Nigeria und BR Deutschland miteinander vergleiche.

Um entgegen dieser Widerstände eine annähernd gleichberechtigte Gegenüberstellung der beiden gesellschaftsspezifischen Positionen zu erreichen, müssen meiner auch wissenschaftsbezogenen Subjektivität ausgleichende Faktoren entgegengesetzt werden.

Das der kritischen Theorie entlehnte, auch bei der Neudefinition von Prosozialität herangezogene dialektische Verfahren bietet hier zwei Ansatzpunkte: Einen systematischer Art, indem die in den nigerianischen wie in den bundesdeutschen Beispielen vor-schulischer Erziehung beobachtete Prosozialität im Sinne von These und Antithese miteinander konfrontiert wird und, abzielend auf eine Synthese, beide Beobachtungsergebnisse gleichermaßen positiv zu den Schlußfolgerungen aus der Studie beitragen. Der zweite Ansatzpunkt bezieht sich auf den Gegenstand des interkulturellen Vergleichs, nämlich daß eingedenk des dialektischen Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft die nicht austauschbaren gesellschaftlichen

1) Etwa erbtheoretische Ansätze in anthropologischen Studien zur Intelligenz von Afrikanern, gegen die sich ABIOLA, E.T.: The intelligent behavior of Nigerian Children. 1966, 18 entschieden zur Wehr setzt.

Entstehungszusammenhänge des prosozialen Handlungsmodus' in die Reflexion und Beurteilung mit einbezogen werden müssen.

Dadurch wird mir gleichzeitig sowohl Distanzgewinnung durch ein so weit wie möglich empathisches Einnehmen des oppositionellen Standpunktes abverlangt - eine Aufgabe, die auch dem Handelnden in der prosozialen Interaktion zufällt -, als auch das Akzeptieren und selbstkritische Umgehen mit der eigenen Subjektivität.

Am Beispiel der Sprachanalyse ist der Unterschied in der Handhabung einer konfrontierenden Gegenüberstellung je nach Grad der Hinterfragung des wissenschaftlichen Bewertungsstandpunktes besonders eindrucksvoll zu verdeutlichen. Zwar handelt es sich hier um einen anderen Querschnitt von Sozialisation, der zudem auf schichtspezifische Momente innerhalb der Gesellschaft eingeht und nicht auf gesellschaftseigene Erscheinungen in unterschiedlichen Ländern, jedoch sind die Diskussionsergebnisse unter prinzipiellem Gesichtspunkt außerordentlich wichtig.

Als ein Vertreter der Defizittheorie im deutschen Sprachraum bezeichnet OEVERMANN bezüglich der Darstellung von logisch komplizierten Gedankengängen¹⁾ das Sprachverhalten von Unterschichtkindern als defizitär im Vergleich zu dem von Mittelschichtangehörigen.

Dem gegenüber stellt LABOV in seiner Untersuchung an amerikanischen Ghattokindern zwar eine Besonderheit in der angewandten Sprache fest²⁾, nicht jedoch als damit ursächlich verbunden die Unfähigkeit, Überlegungen mit philosophischem Gehalt zu formulieren und an ein Gegenüber zu vermitteln³⁾. Diese Schlußfolgerung

1) Hierzu OEVERMANN, U.: Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache, kognitiver Entwicklung und sozialer Herkunft. 1972, 377

2) Nach HANSEL, T.: Überlegungen zur Sprachbegegnung im Elementarbereich. 1977, 87 bewirkt fröhpädagogische Betreuung sogar die Aufhebung dieses Unterschieds.

3) Vgl. LABOV, W.: The logic of nonstandard English. 1972, 203 und 204.

wird möglich, weil der letztgenannte Autor im Gegensatz zu ersterem seinen individuumperspektivisch subjektiven Beurteilungsstandpunkt, der bei ihm aus der Zugehörigkeit zur "standard English" sprechenden Bevölkerungsschicht resultiert, durch ein annäherungsweise dialektisches Analyseverfahren zu limitieren versucht.

So werden von ihm in einem einleitenden ersten Schritt die beiden, je nach ihrem Auftreten in einer der zwei nach dem dichotomischen Schichtmodell definitivisch gegeneinander abgegrenzten Gesellschaftsgruppen, bipolar einander gegenübergestellten Sprachstile auf die ihnen eigenen Besonderheiten in Anwendungsmodus sowie strukturellem Aufbau überprüft. Dabei wird durch einen - mindestens punktuellen¹⁾ - Rückbezug auf ihren jeweiligen soziolinguistischen Entstehungs- und Aktualisierungshintergrund eine gleichberechtigte Ausgangslage beider Positionen zu wahren versucht.

Erst in einem zweiten Schritt werden sie vergleichend zueinander in Beziehung gesetzt, wobei - und das ist entscheidend - die Bewertungskriterien sowohl aus dem LABOV vertrauten Sprachverständnis als auch aus dem der oppositionellen Position hergeleitet werden. Ein Beispiel für diese aus dem reflexiven Beziehungsverhältnis einer These zur Antithese hervorgehenden Relativierung der Definitionsdominanz des Experten ist die Hervorhebung der sprachlichen Prägnanz des "nonstandard English" bei LABOV. Denn dieses Spezifikum legt er als Beurteilungskriterium einer kritischen Auseinandersetzung mit der Sprache der eigenen sozialen Gruppe zugrunde.²⁾

1) Hierzu LABOV, W.: The logic of nonstandard English. 1972, 201 ff. zum Einsatz von Experten, die aus dem gleichen Sprachmilieu stammen wie die zu befragenden Kinder.

2) LABOV, W.: *ibid.*, 205

Das damit als drittem Schritt erzielbare positionsrelativierende Produkt, hervorgehend aus der gegenseitigen Anregung der qualitativ gleichberechtigten und gleichwertigen Sprachmodalitäten, wird von LABOV allerdings nicht in voller Konsequenz des dialektisch synthesierenden Ansatzes verfolgt. Denn durch den Verzicht auf die logisch inhärente Infragestellung der Überbetonung des "standard English" als obligatorischem Kommunikationsmittel innerhalb sämtlicher Erziehungsinstitutionen stellt er die von ihm postulierte Gleichwertigkeit der miteinander verglichenen Sprachstile faktisch in Frage und somit läßt die Differenzhypothese die "Mittelschichtnormen durch die Hintertür wieder herein"¹⁾.

Es werden also statt der beabsichtigten gleichberechtigten und in diesem Sinne prosozialen Integration der unterschiedlichen Positionen, diese ungleichgewichtig in die Ergebnispostulierung einbezogen, wodurch eine auf der Ergebnisebene antisoziale Konfliktaufhebung erreicht wird.

Diese Gefahr auszuklammern ist besonders wichtig im Hinblick auf den interkulturellen Vergleich, vor allem, wenn in ihm - wie vorliegend - ein europäisches Land mit einem Land der 3. Welt in Beziehung gesetzt wird. Denn hier verleitet das weitverbreitete evolutionäre Denkmodell, nach dem der 3. Welt unterstellt wird, daß sie sich auf einem im Abendland bereits überholten Entwicklungsstadium befindet, leicht zur Verleugnung der Eigenständigkeit dieser Kulturen²⁾.

1) NEULAND, E.: Sprachbarrieren oder Klassensprache? 1975, 70

2) Siehe zur häufig nur bedingten Brauchbarkeit der von Europäern erstellten, unhinterfragt subjektiven Literatur BAKARE, C.G.M.: Developing Learning Readiness in the African Child, 1970, 57 und als Negativbeispiel STAEWEN, Ch./F. SCHÖNBERG: Kulturwandel und Angstentwicklung bei den Yoruba Westafrikas. 1970

Vergessen wird dabei, daß Länder wie die FR Nigeria über die engen wirtschaftlichen und politischen Verflechtungen mit den hochtechnisierten Industrienationen eine andere Entwicklung durchmachen, als die europäischen Länder zur Zeit der frühen Industrialisierung, wo sich die Ökonomie vergleichsweise unabhängig von fremden Einflüssen entwickeln könnte. Zudem waren die kulturspezifischen Voraussetzungen politischer, materieller und religiöser Art gänzlich andere.

Wahrscheinlich kann eine ungleichgewichtige Interessenintegration im interkulturellen Vergleich niemals total ausgeschaltet werden, denn die Subjektivität des vergleichskonzipierenden Wissenschaftlers ist ja eine reale Größe. Nachfolgend soll jedoch in Anlehnung an den Ansatz von LABOV ein Verfahren aufgezeigt werden, das eine Reduzierung der ergebnisverfälschenden Einflußnahme des Subjektivitätsfaktors erlaubt.

2.3.1.3. Entwurf eines integrativen Konzepts

Das interaktive Beziehungsverhältnis der FR Nigeria und der BR Deutschland im vorliegenden interkulturellen Vergleich verlangt, da es sich wie die prosoziale Beziehung durch personengebundene positionelle Ungleichgewichtigkeit auszeichnet, von mir zur Wahrung der gleichberechtigten Gegenüberstellung und Auswertung der landesspezifischen Prosozialität - wie angedeutet - strukturell dem prosozialen Interaktionsablauf ähnliche Handlungsschritte¹⁾.

In der 1. Beziehungsebene fällt mir wie dem prosozialen Helfer seinerseits die Aufgabe zu, die Andersartigkeit der gegenübergestellten Positionen zu konstatieren.

1) Es empfiehlt sich während der nachfolgenden Ausführungen, die Seite mit dem "Schaubild der Verlaufsfolge einer prosozialen Interaktionssequenz" aufzuschlagen.

Um in diesem Wahrnehmungsprozeß das subjektive Element in seiner Wirkung zu begrenzen, habe ich soweit wie möglich Nigerianer in die Planung, Durchführung und Ergebnisgewinnung der Studie mit einbezogen. So wirkten sie etwa mit bei der Gestaltung der Datengewinnung, indem sie an der Bilderauswahl für den Vor-test zur landesspezifischen Prosozialität unter Kindern sowie an der Abnahme dieses Tests teilnahmen¹⁾. Oder sie nahmen Einfluß auf die Auswertung des Materials, wenn sie während der Durchsicht der Filmsequenzen zur Konstatierung der prosozialen Interaktionen beitrugen.

Dadurch konnten Interpretationsmißverständnisse vermieden werden, die durch Rückgriff auf die von mir zuvor erarbeiteten Systematisierungen und Definitionen als gemeinsames Auswertungsraster nicht ausgeklammert werden konnten. Denn aufgrund meiner Erfahrungen hätte ich z.B. das Entgegenstrecken und Bewegen einer Handfläche als Gruß an den Spielpartner verstanden. Für die Nigerianer jedoch bedeutet das Entgegenstrecken der gespreizten Hand eine Beschimpfung, die in etwa mit dem Tippen des Fingers an die Stirn zu vergleichen ist.

Abgesehen von den aufgezeigten Beispielen des punktuellen Einbezugs individueller Vertreter nigerianischer Interessen, sah ich mich allerdings der Schwierigkeit gegenüber, ohne einen realen Interaktionspartner auf mich selbst zurückgeworfen, Anschauungsmaterial zur Prosozialität in den nigerianischen Vorschuleinrichtungen zusammenzutragen.

Vergleichbar ist das in etwa mit dem fehlenden Darstellungsschritt in der prosozialen Beziehung. Allerdings ist anders als bei der dortigen Aufforderungsalternative hier die zur Verfügung stehende Information nicht diffus und ungerichtet adressiert. Denn mir stand ein umfangreiches und detailliertes Kriterienraster zur Verfügung, anhand dessen ich die durch Textanalyse und empirische Verfahren gewonnenen Daten für

1) Vgl. Punkt 2.3.2.2.

beide Länder nach identischen Gesichtspunkten relativ gleichgewichtig zusammenstellen konnte.

Die 2. Beziehungsebene des interkulturellen Vergleichs kann in Anlehnung an die prosoziale Interaktionseinheit bezeichnet werden als Hinwendung zur benachteiligten Position. Das schließt einmal die Beziehungsaufnahme durch den Handelnden ein und zum anderen die Angleichung der nicht handelnd vertretenen Position an die eigene.

Beide Teilkomponenten weisen wiederum darauf hin, daß alle Handlungs- und Reflexionsschritte in dieser Ebene von einer Position aus gesteuert werden. Das erfordert, ebenso wie bei der Realisierung des ersten Handlungsschrittes, von mir eine selbstkritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand.

Wie LABOV demonstriert hat, eignet sich hierzu besonders, wenn die in der fremden Gesellschaft festgestellten Vorzüge kritisch mit den Begebenheiten im eigenen Land verglichen werden. Folglich werden von mir die prosozialitätsbegünstigenden Faktoren im Rahmen nigerianischer Vorschulerziehung, wie etwa die Zurückhaltung der Erzieherinnen während des Spielverlaufs oder der gruppenzentrierte situative Kontext des Spiels, als Maßstab zugrundegelegt für die Bewertung der deutschen Vorschulpraxis.

Um jedoch ein anderes Beurteilungsextrem zu vermeiden, nämlich die Verleugnung der Vorzüge eigener Vorschulpraxis und den Verzicht auf Kritikpunkte an der nigerianischen Vorschulerziehung, wird gleichzeitig in umgekehrter Stoßrichtung argumentiert: Die nigerianischen Vorzüge implizieren im Vergleich zu den deutschen parallel Nachteile. Denn eine starke Zurückhaltung bei Erzieherinterventionen behindert den Neuerwerb von Prosozialität und die übermäßige Konzentration auf Gruppenwerte kann das Individuum von einer gruppenkonträren Entscheidung zu Prosozialität abhalten.

In der 3. Beziehungsebene nun soll dieses Abwägen der landesspezifischen Charakteristika prosozialer Interaktionen einmünden in ein

ausgewogenes Beziehungsverhältnis der Positionen
- ein Vergleichsschritt, der über das von LABOV realisierte methodische Vorgehen hinausgeht.

In Anlehnung an das dialektische Verfahren und in Erinnerung an das Ausgleichsprodukt der prosozialen Interaktion würde das eine aus reflexiver Anregung hervorgehende Synthesenbildung beinhalten.

Demgegenüber erscheint es zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Diskussion unrealistisch, eine synthesesische Verschmelzung der gegensätzlichen landesspezifischen Positionen anzustreben. Sie implizierte nämlich, daß der Komplexität ebenso wie auf der anderen Seite der jeweiligen Eigenart der beiden Positionen in der Ergebnispostulierung optimal Rechnung getragen wird. Das aber erscheint mir ausgeschlossen angesichts der vielfältigen gesellschaftlichen Bedingtheit und situativen Ausprägung des von mir untersuchten prosozialen Handelns.

Diese Einsicht bewirkt eine Modifizierung des Anspruchs im Sinne einer Abwendung vom Absolutheitsanspruch der Synthesenbildung hin zu dem begrenzteren Anliegen, aufgrund des interkulturellen Vergleichs Teilperspektiven für eine Praxisveränderung in den beiden Ländern aufzuzeigen. Dabei gilt es sowohl das Postulat der Gleichberechtigung¹⁾ durch Beteiligung der beiden verglichenen Positionen am Produkt einzulösen, als auch den Vorsatz der Berücksichtigung der spezifischen gesellschaftlichen und individuellen Bedingungsfaktoren von Prosozialität bei der Ergebnispostulierung einzulösen.

Entsprechend beinhaltet die 3. Stufe des von mir praktizierten interkulturellen Vergleichs die gegenseitige Anregung der landesspezifischen Beispiele zu einer modifizierten Vorschulpraxis durch Integration der fremden prosozialitätsfördernden Faktoren in das Konzept und Ausklammerung der selbst praktizierten Behinderungsmomente aus diesem.

1) Vgl. auch DAVIDSON, B. u.a.: The Growth of African Civilization. 1966, 83 sowie die Definition von Relativität bei KOSSOLAPOW, L.: Der Freiburger Modellkindergarten. 1978, 294

SCHAUBILD DER VERLAUFSFOLGE EINES
INTERKULTURELLEN VERGLEICHES

<u>1. Beziehungsebene:</u>	$P1 \neq P2$
Position 1 (P1) und Position 2 (P2) sind ungleich, weil lediglich eine von ihnen über den vergleichenden Wissenschaftler individuell vertreten ist	
1. Handlungsschritt: - landesspezifisch gesonderte Konstatierung des Phänomens, hier der Prosozialität	
<u>2. Beziehungsebene:</u>	$P1 \rightarrow P2$
Die Hinwendung zur Position 2 dient der Angleichung der beiden Positionen	
2. Handlungsschritt: - selbstkritisch vergleichendes In-Beziehung-Setzen der in den fremden wie in den eigenen landesspezifischen Institutionsbeispielen auftretenden Prosozialität	
<u>3. Beziehungsebene:</u>	$P1 = P2$
Ausgleich zwischen den beiden Positionen P1 und P2	
3. Schritt: - Formulierung von Anregungen für beide landesspezifischen Samples aufgrund der für sie aufgezeigten Mängel versus der Vorzüge des anderen unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Realisierungsbedingungen von Veränderung	

(Abb. 5)

2.3.2. Methoden zur Datensammlung in den vorschulischen Einrichtungen

Bei der Auswahl der Methoden mußte in Anlehnung an die vorangegangenen Erwägungen zweierlei beachtet werden.

Erstens mußten sie sich dazu eignen, den Gegenstand der Diskussion, nämlich den Handlungskomplex Prosozialität innerhalb des erzieherangeleiteten Spiels der Kinder mit Objekten wirklichkeitsnah zu erfassen. Denn nur so konnten die Voraussetzungen für eine weitgehend realitätsadäquate Analyse geschaffen werden.

Zweitens mußte über die Verfahren eine Kontrolle des wissenschaftlichen Fremdverstehens gewährleistet sein, also die Überwachung der aus meiner eigenen Gesellschaftszugehörigkeit resultierenden Subjektivität bei der Gewinnung und Auswertung der nigerianischen Daten.

Diese beiden Anforderungen gelten einmal für die nachfolgend zu diskutierenden empirischen Methoden, deren Einsatz sowohl für die deutschen als auch für die nigerianischen Beispiele Einblick gewährt in das situative Geschehen während des Spiels bzw. dessen gesellschaftlichen wie individuellen Bedingungskontext.

Andererseits beziehen sich die beiden Forderungen aber auch auf das Verfahren der Textanalyse, auf das bereits bei der vorangegangenen Diskussion der theoretischen Prämissen, der Prosozialitätsdefinition und des interkulturellen Vergleichs zurückgegriffen wurde. Darüber hinausgehend wird es nachfolgend zugrundegelegt, wenn die empirisch gewonnenen exemplarischen Daten über Prosozialität in Beziehung gesetzt werden zu der auf verschiedensten Untersuchungsergebnissen beruhenden Arbeitshypothese. Sie besagt, daß sich das prosoziale Handeln innerhalb deutscher und nigerianischer Vorschuleinrichtungen hinsichtlich Quantität und Qualität signifikant voneinander unterscheidet.

Ein bei der Textanalyse durchgängig auftauchendes Problem ist die Konfrontation mit einer in der FR Nigeria vergleichsweise geringen Anzahl von wissenschaftlichen Arbeiten, die sich mit dem Thema Prosozialität oder benachbarten Bereichen auseinandersetzen. Dadurch wird die auf dieses Land bezogene Diskussion, die ohnehin beschränkt ist aufgrund meiner Zugehörigkeit zur bundesdeutschen Gesellschaft, weitergehend benachteiligt.

Diese Benachteiligung beinhaltet einmal die Erfassung und Analyse von Prosozialität, weil weder die prä-situativen Voraussetzungen, zu denen die familieninterne Prosozialitätserziehung des Kindes, sowie die thematische Gewichtung in der Erzieherausbildung bzw. in der vorschulischen Praxis gehören, noch die situativen Umstände und Erscheinungsweisen aus der Perspektive nigerianischer Autoren beleuchtet werden können.

Letzteres weist auf den zweiten Komplex der Benachteiligung hin, nämlich die aufgrund mangelnder eigener Literatur ungenügende Relativierung des von mir als vergleichendem Wissenschaftler an das Datenmaterial herangetragenen Fremdverstehens. Obwohl ich dieser Gefahr durch Einhalten der zuvor dargestellten Verlaufsfolge des interkulturellen Vergleichs entgegenzuwirken versuche, läßt sich nicht gänzlich ausschalten, daß Besonderheiten der in den nigerianischen Beispielen auftretenden Prosozialität mit dem auf euro-amerikanischer Literatur beruhenden Analyseraster unerfaßt und infolgedessen undiskutiert bleiben.

Wie die Textanalyse müssen sich auch die zur Erfassung der landesspezifischen situativen Prosozialität und ihrer Voraussetzungen eingesetzten Empiriemethoden der Gefahr einer europazentrischen Ausrichtung widersetzen. Diese begegnen ihr, indem sie die vom Sample und von der Situation ausgehenden ergebnisverfälschenden Potenzen gleichermaßen zu begrenzen suchen. Dabei denke ich weniger an die Verwirklichung von Objektivität, Validität und Reliabilität¹⁾ als

1) HOFER, M.: Empirie. 1974, 165

vielmehr an die flexible Umgestaltung vorgegebener Verfahren. Werden sie nämlich primär im Hinblick auf die besonderen Erfordernisse des nigerianischen Samples angelegt, so wird der angedeuteten Bevorzugung der deutschen Position ein ausgleichendes Gegengewicht entgegengesetzt und folglich eine Optimierung des Gültigkeitsanspruchs ihrer Aussagen erreicht.

Trotzdem sind die in Kapitel 3, 4 und 5 zu reflektierenden empirisch gewonnenen Daten sowie die auf ihnen und der Textanalyse fußende Ergebnispostulierung dieser Studie zu verstehen als vorläufige Resultate, die durch Nachfolgeuntersuchungen aus nigerianischer Sicht zu verifizieren sein werden.

2.3.2.1. Erzieherabhängige und erzieherunabhängige Datengewinnung

Um festzustellen, welche Gewichtung Prosozialität als Lernziel innerhalb des Vorschulcurriculums in den besuchten Einrichtungen erfährt und welche Bedeutung folglich das prosoziale Engagement des Erziehers bzw. die von ihm ausgehende Prosozialitätsförderung des Kindes besitzt, bot es sich an, Auskünfte beim Vorschulpädagogen selbst einzuholen, die auf erzieherabhängige Informationen zurückgreifen.

Da infolgedessen der Adressat ein Erwachsener ist, der aufgrund seiner Ausbildung als Lehrender geübt ist im Einsatz von Sprache als Kommunikationsmittel, lag der Rückgriff auf die Methode der Befragung nahe. Dabei mußte im Hinblick auf die Erfassung von Prosozialität berücksichtigt werden, daß dieser Handlungskomplex weder den deutschen noch den nigerianischen Erziehern als eigenständiges Lehrfeld bekannt sein konnte. Demgegenüber durfte ihnen aufgrund des gegenwärtigen Diskussionsstandes in der Literatur der Komplex des sozialen Lernens ein Begriff sein. Deswegen wurde diese Begrifflichkeit in die Frage-

stellung aufgenommen¹⁾, wobei der Prosozialitätsbegriff dadurch in Erscheinung trat, daß die Erläuterung des Terminus' so nah wie möglich an die Spezifika des prosozialen Handelns angelehnt wurde.

In Anbetracht der Übergewichtung intellektbezogener Förderung in der bundesdeutschen Vorschulerziehung der vergangenen Jahre und eingedenk des Wissens um die Funktionsübernahme einer Eliteausbildung durch die vorschulische Erziehung im Nigeria der ausklingenden Kolonialzeit, wurde parallel das i n - t e l l e k t u e l l e Lernen als eine weitere Beantwortungsmöglichkeit bereitgestellt.

Desweiteren wurden der Vollständigkeit halber der e m o t i o n a l e und der m a t e r i e l l e Bereich als Beantwortungsalternativen in den Fragenkomplex aufgenommen. Denn erst im Zusammenhang mit diesen Lehrschwerpunkten ist die Gesamtheit möglicher Lernorientierungen annähernd umfassend ausgeschöpft.

Es muß davon ausgegangen werden, daß die Erzieher-Kind-Interaktion ebenso wie die vom Pädagogen tolerierte und begünstigte Variante des Umgangs der Peers untereinander abhängig ist von den an den Vorschulerzieher herangetragenen Wünschen der Eltern, seinen eigenen professionsgebundenen Vorstellungen und den verbindlichen Instruktionen seitens des Arbeitgebers. Deshalb wurde die Erfragung der jeweiligen Gewichtung eines der vier gegeneinander abgegrenzten Lernschwerpunkte in dreifachen Zusammenhang gestellt: Einmal bezogen auf die Einschätzung des elterlichen Wunsches, dann bezüglich des eigenen Dafürhaltens und drittens im Hinblick auf die real am Arbeitsplatz dominierende Unterform des Lernens.

Nun wußte ich aus meiner Vorerfahrung im Umgang mit nigerianischen Vorschulexperten, daß ihre praktische

1) Vgl. am Ende dieses Punktes sowie im Anhang auf S. I und II die "Konzeption für die Erzieherbefragung".

Tätigkeit ebenso wie der darauf abgestimmte Verlauf ihres Ausbildungsganges weit weniger bestimmt wird durch den sozialen Lernbereich als dies für die bundesdeutschen Erzieher der Fall ist. Folglich war zu erwarten, daß die Befragung innerhalb der Vorschuleinrichtungen in Lagos und Ibadan eine detailliertere Erläuterung der Zuordnungskriterien notwendig machen würde als für die bundesdeutsche Vergleichsgruppe.

Das Verteilen standardisierter Fragebögen jedoch, das als formales Vorgehen weit weniger in den informellen Rahmen des personenzentrierten Umgangs in der FR Nigeria paßt als in den an Funktionen orientierten in der BR Deutschland¹⁾, gestattete keine den landesspezifischen Anforderungen entsprechenden Erläuterungen der Fragen. Deshalb habe ich auf das Verfahren der informellen Befragung zurückgegriffen. Bei diesem stehen mir als Untersucher vorformulierte Fragen zur Verfügung, die einerseits die Antworten der Befragten vorzeichnen und infolgedessen die Systematisierung der Informationen erleichtern. Daneben erlaubt der mündliche Vortrag der Fragenkomplexe, daß potentielle Mißverständnisse und Fehlinterpretationen des Textes durch ein auf die persönlichen Bedürfnisse des befragten Erziehers abgestimmtes Vorgehen vorgebeugt wird.

In umgekehrter Interaktionsrichtung bietet sich ein weiterer Vorteil. Denn durch die Möglichkeit zu ausführlichen Beantwortungen seitens der Interviewten kann von diesen das bei mir - aufgrund fehlender Literatur oder mangelnden Zugangs zu nigerianischen Vorschuleinrichtungen vor Beginn der Studie - bestehende Informationsdefizit ausgeglichen werden. Dieses Ergebnis ist umso wahrscheinlicher, als ich die Möglichkeit zu gezielten Rückfragen besitze.

1) LUHMANN, N.: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. 1973

Einen dritten Vorteil bietet das informelle Vorgehen dadurch, daß die Diskussion der drei Fragenkomplexe auch unabhängig voneinander erfolgen kann, wodurch ein optimal situationsangemessenes Interview möglich wird. Können aber von mir aufgrund der flexiblen Handhabung der Dauer eines Gesprächs jene Momente curriculumintern ausgewählt werden, wenn sich für den Vorschulerzieher eine Entspannungsphase ergibt, so verspricht dies aus zweierlei Gründen eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Gegenstand seitens des Befragten: Einmal ist die Aufmerksamkeit ungeteilt auf die Fragestellung gerichtet. Zum anderen ist keine privat verplante Zeit nach Feierabend dafür zur Verfügung zu stellen.

Letzteres wäre eine besonders ungünstige Befragungsbedingung für das nigerianische Sample. Denn besonders in Lagos erfordern die Begrenztheit an öffentlichen Verkehrsmitteln sowie die weiten und zeitintensiven Wege zum Arbeitsplatz eine genaue Kalkulation von An- und Abfahrtszeiten.

Neben all diesen Vorteilen bringt die informelle Befragung den Nachteil mit sich, daß die Befragten im persönlichen Gespräch ihrerseits intensiviert auf den Interviewleiter reagieren. Diesem Experimentatoreffekt¹⁾ wurde von mir insofern entgegenzuwirken versucht, als ich erst nach Abschluß der Studie die Erzieher über die tatsächliche Intention der Fragestellungen aufklärte. Bis dahin waren sie in dem Glauben belassen worden, ich interessiere mich primär für das Spiel der Kinder. Entsprechend waren die über meine Absicht informierten Institutionsleiter zur Verschwiegenheit gegenüber den Erziehern aufgefordert worden.

1) Zum Problem der Reaktivität, die aus der Erfüllung angenommener, interviewspezifischer Normen resultiert siehe BUNGARD, W.: Methodische Probleme der empirischen Erforschung prosozialen Verhaltens. 1977 184; LÜCK, H.E.: Prosoziales Verhalten. 1975, 96; ROSS, A.S.: Effect of Increased Responsibility on Bystander Intervention. 1971, 307 und DARLEY, J.M./LATANÉ: Norms and Normative behavior. 1970, 87

Die subjektiven Angaben der Erzieher zum Lernschwerpunkt in den einzelnen Institutionen wurde relativiert bzw. spezifiziert durch meine diesbezüglichen Beobachtungen vor Ort. Meine darauf basierenden Eindrücke von der inhaltlichen Umsetzung des Lernziels wurden ergänzt durch die Hinzuziehung der z i e h e r u n a b h ä n g i g e r Informationsquellen.

Zu ihnen gehören die Angaben über den Professionalisierungsstand der Erzieher. Er indiziert nämlich, da er über die theoretische und praktische Vorbildung des Vorschulpädagogen informiert, inwieweit und über welche Potenzen dieser verfügt hinsichtlich der Realisierung des institutionsinternen angestrebten Erziehungsschwerpunktes.

Die Auskünfte über den Professionalisierungsgrad wurden deshalb nicht über den Erzieher eingeholt, sondern von der Institutionsleitung, weil das starke Ausbildungsgefälle unter den nigerianischen Erziehern bei direkter Befragung der Betroffenen zu ausweichen- oder sogar verfälschenden Antworten hätte führen können. Denn ein Verweisen auf die eigenen Qualifikationsunzulänglichkeiten wäre als eine negative Selbstdarstellung wahrscheinlich unter allen Umständen vermieden worden.

Inwieweit die elterlichen Wünsche an die Vorschulinstitution hinsichtlich der Betreuung ihrer Kinder Einfluß nehmen auf die Konzeption des Curriculums und damit die Gestaltung des erzieherangeleiteten Spiels der Kinder mit Objekten, ist außer über die Einschätzung durch den Erzieher punktuell auch aus den Daten der Personalbögen zu ersehen¹⁾. Die Berufsangaben der Eltern lassen nämlich außer auf den Bildungsstand auch einen Rückschluß auf die finanzielle Situation zu.

Das ist insofern bedeutungsvoll, als in den sich selbst finanzierenden nigerianischen Einrichtungen der

1) Siehe Angaben in "Individuelle Daten der Kinder" im Anhang S. V ff.

Einfluß der Eltern auf das Curriculum ansteigt mit der Höhe des von ihnen aufzuwendenden Schulgeldes. Denn je größer die finanziellen Anforderungen sind, desto geringer ist der Interessenkreis und damit die Chance der Institutionen, für verärgerte Eltern Ersatz zu finden. Bei den bundesdeutschen Eltern impliziert demgegenüber der aus den Berufsangaben ersichtliche durchschnittliche Bildungsstand, inwieweit sie in der Lage sind zur Durchsetzung ihrer Erziehungsansprüche in der Vorschulinstitution beizutragen.

Einen dritten und letzten Anhaltspunkt für die Realisierungsbedingungen eines offiziellen Lernziels innerhalb der Vorschulinstitutionen liefern die von mir schriftlich fixierten Angaben zur räumlich-materiellen Ausstattung der Gruppen bzw. der Institutionen¹⁾. Hieran läßt sich nämlich im Kontext mit den anderen Angaben ersehen, welche Umsetzungsmöglichkeiten dem einzelnen Vorschulpädagogen zur Verfügung stehen, um gegenwärtig und zukünftig eine prosozialitätserweiternde Betreuung des Kindes zu leisten, und zwar speziell im Hinblick auf das erzieherangeleitete Spiel der Kinder mit Objekten.

1) Hierzu Anhang "Modifikation der professionalisierten vorschulischen Erziehung" S. III f.

Konzeption für die Erzieherinnenbefragung

1. Während der Elternabende oder der Einzelbesuche äußern die Eltern oft, was sie vom Kindergarten als einer verschulischen Einrichtung erwarten. In welchem der nachfolgenden Bereiche glauben Sie, wünscht sich die Mehrheit der Eltern den betreuenden Einsatz der Erzieherin,
 - During evening meetings or day visits parents often express what they expect of the kindergarten as a preschool institution In which of the following scopes to you think the majority of them wants the teacher to be actively engaged, -
 - a) dem intellektuellen (Die Eltern wünschen vor allem das Training geistiger und handwerklicher Fertigkeiten zur Vorbereitung auf die Leistungsanforderungen der Schule),
 - the intellectual (Most of the parents wish their children to be trained in intellectual and manual competencies so that they are able to meet all requirements of the primary school.) -
 - b) dem emotionalen (Stärkung der kindlichen Persönlichkeit, damit den neuartigen Anforderungen der Schule von den Kindern ohne schwerwiegende Verunsicherung nachgekommen werden kann),
 - the emotional (Reinforcement of the infantile personality, so that the children are able to meet the novel requirements of the school without personal confusion) -
 - c) dem sozialen (Fördernde Anregung der Kinder zum Umgehen miteinander, damit sie sich ohne Schwierigkeiten in den schulischen Klassenverband einzugliedern vermögen),
 - the social (Motivating the children to interact with one another so as to be prepared for the class interactions at school) -
 - d) oder dem materiellen (Zeitweilige Versorgung der Kinder zur Entlastung der Eltern oder weil diese, z.B. wegen Berufstätigkeit, die Beaufsichtigung nicht selbst übernehmen können)?
 - or the material (Looking after the children to relieve the parents or to substitute them while they are absorbed, f.e. in their jobs)? -

2. Auf welchem Gebiet würden Sie selbst aufgrund ihrer theoretischen Ausbildung bzw. praktischen Erfahrung als **E r z i e - h e r i n** am **l i e b s t e n** schwerpunktmäßig mit den Kindern arbeiten,

- Where would you yourself concentrate your engagement, if you take your theoretical training or practical experience as a preschool teacher into consideration -

- a) dem intellektuellen,
- the intellectual -
- b) dem emotionalen,
- the emotional -
- c) dem sozialen,
- the social -
- d) oder dem materiellen?
- or the material? -

3. In welchem Bereich engagieren Sie sich **t a t s ä c h l i c h** am stärksten, wenn Sie sowohl die Planung der didaktischen Zeiteinheiten als auch - bei deren praktischer Umsetzung - den späteren Umgang mit den Kindern berücksichtigen,

- Where are you in fact engaged most intensively, if you reflect the planning of didactic units as well as their translation into action, which means the practical interaction with the children -

- a) dem intellektuellen,
- the intellectual -
- b) dem emotionalen,
- the emotional -
- c) dem sozialen,
- the social -
- d) oder dem materiellen?
- or the material? -

2.3.2.2. Test zur Erforschung der kindlichen Prosozialität

Angesichts der durch die aufgezeichneten Filmsequenzen ausschnittshaften Einsichtnahme in die vor-schulische Praxis erschien es ratsam, eine zweite Methode zur Prosozialitätsbemessung hinzuziehen. Da es die Kinder sind, deren Fähigkeit zu prosozialer Interaktion über die Vorschläge zur Modifizierung der Praxis in Spielanleitung und -begleitung primär verändert werden soll, erschien es mir ausreichend, in einem zusätzlichen Test die ihnen eigenen Prosozialitätsspezifika zu überprüfen.

Ebenso wie beim Erwachsenen ist auch beim Kind das prosoziale Engagement modifiziert durch die individuelle Handlungsorientierung. In sie kann über den Test der "Pickford Projective Pictures"¹⁾ ansatzweise Einblick genommen werden, da er dem Probanden Gelegenheit zur Selbstdarstellung einräumt.

Das geschieht anhand von Bildern, die durch Verzicht auf Haar- und Bekleidungspräzisierungen sowie auf Hell- und Dunkelnuancierungen die Figuren so unbestimmt und vage darstellen, daß sich sowohl die bundesdeutschen als auch die nigerianischen Kinder mit den abgebildeten Personen identifizieren können²⁾.

Obwohl der Autor des Tests ganz ausdrücklich das Erzählen einer um das jeweilige Bild zentrierten Geschichte für notwendig hält, damit auf Persönlichkeitskomponenten rückgeschlossen werden kann³⁾, wurden die Kinder von mir lediglich dazu aufgefordert, jeweils die sie zur Identifikation inspirierende Figur zu benennen, sowie deren Handlung und die der verbleibenden Gestalten zu beschreiben.

1) PICKFORD, R.W.: Pickford Projective Pictures. 1963

2) Vgl. die Abbildungen auf den folgenden Seiten, die zur Vervollständigung der Untersuchungsunterlagen in den Anhang auf S. IX f. ebenfalls aufgenommen werden.

3) PICKWORD, R.W., *ibid.*, 9



Bild 1

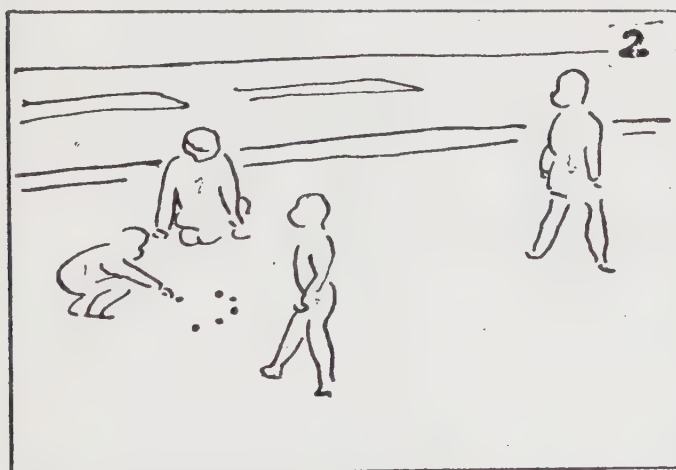


Bild 2

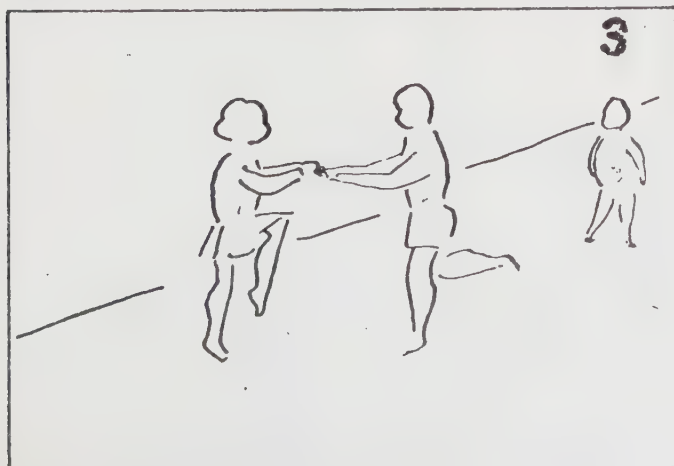


Bild 3

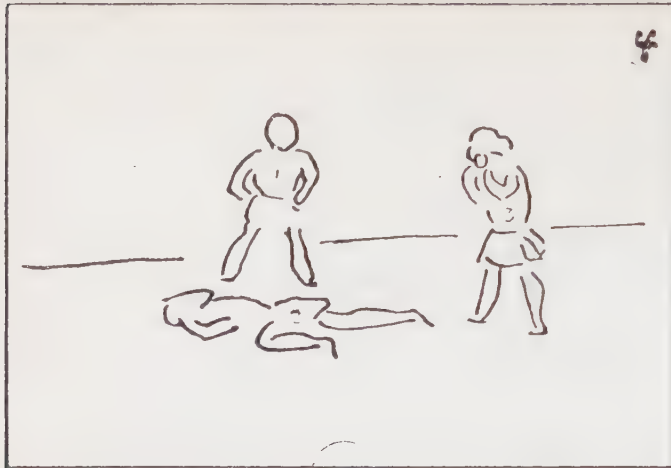


Bild 4

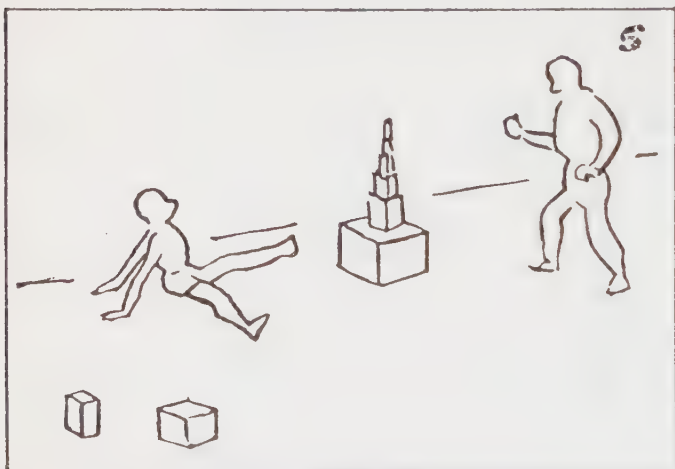


Bild 5

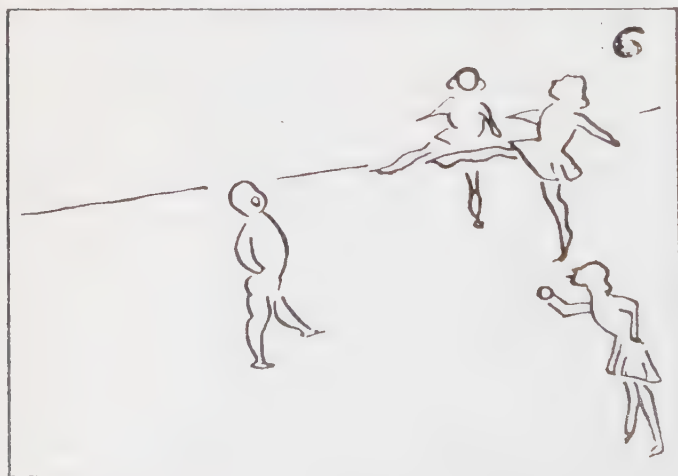


Bild 6

Eine solche Abwandlung der Testinstruktionen läßt sich vor allem mit der veränderten Adressierungsrichtung legitimieren. Denn nicht die bis dahin als Zielgruppe dienenden Heranwachsenden mit Verhaltensabnormalitäten, sondern die - vom Testinitiator erst potentiell anvisierten¹⁾ - im interpersonellen Umgang als normal geltenden Kinder stellen in meiner Studie das Sample. Die Interaktion dieser Probanden mit einem Erwachsenen aber ist nicht soweit problematisch vorbelastet, daß die Annahme naheläge, die Kinder würden bei der Beschreibung der Bilder zur Verschleierung ihrer Persönlichkeitsvariablen eine unpersönliche und damit wertlose Wiedergabe des Gesehenen anstreben. Um einer etwaigen Gefährdung der Befragungssaktion durch derartige Widerstände jedoch gänzlich vorzubeugen, wurde an jedes Kind ausdrücklich die Frage nach seiner Identifikationsperson gestellt.

Die Abnahme des Tests erfolgt in generell theoretischem Einverständnis mit dem Testautor durch die den Kindern bekannte und im täglichen Umgang vertraute Erzieherin. Das erschien mir vor allem im Hinblick auf die nigerianische Vergleichsgruppe wichtig, weil ich hier als Europäer besonders als "Fremder" auffallen würde. Um die Aussagen nicht manipulativ zu lenken, legt die Vorschulpädagogin jedem einzelnen ohne begleitende Kommentierung in festgelegter Reihenfolge sechs Bilder vor²⁾ - eine Summe, die für die Dauer einer Sitzung von PICKFORD als geeignet vorgeschlagen wird.

Im Gehalt wurden die dargebotenen Bilddarstellungen danach ausgewählt, ob sie das Spiel Gleichaltriger, möglichst im Umgang mit Objekten, zum Thema hatten. Denn diese zur Interaktion provozierende Lehr- und Lernform, die bei themen- oder verlaufsbezogener Anleitung durch den Erzieher sowohl den interpersonellen

1) PICKWORD, R.W.: Picword Projective Pictures. 1963, 5

2) Reihenfolge wie Bilder im Anhang S. IV f.; vgl. auch "Instruktionen für den Bildertest" auf S. VIII

Umgang zwischen Erwachsenem und Kind als auch den zwischen Peers in sich integriert, ist es, die als Medium für Erwerb und Training prosozialen Engagements optimal geeignet erscheint. Deswegen wurde es auch als Rahmen für die Prosozialitätsbeobachtung innerhalb des Vorschulalltags ausgewählt.

Infolge der im Test verwandten Skizzierungstechnik bei der Darstellung der Personen sind neben dem äußeren Erscheinungsbild auch deren Handlungen nur unklar zu erkennen und lassen den in ihrer Persönlichkeit differierenden Betrachtern bei der beschreibenden Wiedergabe einen breiten Spielraum für Interpretationen. Ihn zu limitieren hilft die statt der phantasieanregenden Geschichtenerzählung verlangte, konkrete Bezugnahme auf die Abbildung selbst. Parallel wird dadurch eine Systematisierung der individuellen Angaben erleichtert.

So lassen sich die Szenenbeschreibungen in drei nach ihrem charakteristischen Aussagewert zu differenzierende Handlungssubgruppen aufgliedern:

- die a n t i s o z i a l e, d.h. tendenziell unterlegenheitsproduzierende
- die s o z i a l - r e f l e x i v e, nämlich eine relativ gleichberechtigte Interaktion versinnbildlichende und
- die p r o s o z i a l e, die - nach erfolgter Unterlegenheitssignalisierung (I. Teilschritt) - vorhandene Ungleichgewichtigkeit aufzuheben bestrebt ist (II. Teilschritt).

Um den Kindern alternative Antworten einzuräumen, wurde die Summe der Karten zum Thema "spielende Kinder" von jeweils einem pädagogischen Vertreter der beiden Vergleichsländer - voneinander unabhängig - nach den genannten Gruppierungsgesichtspunkten sortiert und vom Autor der Arbeit anschließend so koordiniert, daß jeweils ein Drittel, nämlich zwei Abbildungen eine der aufgezählten Subgruppen repräsentierten.

Die erste Kategorie wird vertreten von den Bildern 5 und 6, auf denen je ein sich wie zur Verteidigung zurückbeugendes oder gar zurückweichendes Kind konfrontiert wird mit einem einzelnen oder einer Gruppe von Kameraden, die mit ihren Gliedern auf ihn deuten und - besonders bei erhobenem Arm - drohenden Angriff zu versinnbildlichen scheinen.

Die zweite hingegen stand Pate bei der Wahl der Zeichnungen 2 und 3, auf denen die Kinder einmal um mehrere auf dem Boden verstreute, kugelähnliche Spielmittel zentriert sind, bzw. im anderen Fall mit parallel ausgestreckten Armen einander an den Händen halten. Denn mit dieser Gestik vermitteln sie den Eindruck von Ruhe und Ausgewogenheit.

Durch die Abbildungen 1 und 4 wird die dritte und im vorliegenden Zusammenhang besonders interessierende Gruppe vertreten. Interpretatorisch läge die prosoziale Handlung im ersten Beispiel bei der dritten Figur, die einen intendierten oder wiederholten Angriff auf einen anderen, wahrscheinlich im Sinne einer Bedrängnisaufhebung, zu unterbinden bemüht erscheint. Indizien hierfür sind die auf den Schultern des Peers ruhenden Hände, wobei letzterer seinerseits dem verteidigungs- oder jedenfalls engagementbereit abwartend die Arme in die Hüften stemmend dem Dritten ein Bein entgegenstreckt. Im zweiten Beispiel, d.h. auf dem vierten Bild, gilt die prosoziale Engagementzuschreibung dagegen der ersten Figur. Sie reagiert auf die Tatsache, daß einer ihrer Gefährten am Boden liegt, indem sie mit spannungsvoll nach vorn angewinkelten Armen dem situativ Unterlegenen Aktionsbereitschaft signalisiert. Ihr Partner hingegen scheint sich, symbolisiert durch die vor die Augen gehaltenen Hände, resignativ aus der Problemsituation zurückziehen.

Ausgehend von dieser Interpretation der Bilder ließe sich für die Auswertung der bei der Testabnahme von den Kindern erhaltenen Daten eine stärker formal ausgerichtete Analyse herleiten, die von der Überein-

stimmung der Bildcharakterisierungen mit den Voraussetzungen durch die Erwachsenen ausgehen. Auf dieses Vorgehen wird allerdings verzichtet. Angesichts der Gefahr, eher die zwischen erwachsenen und kindlichen Betrachtern der Skizzierungen auftretenden Kongruenzen und Divergenzen festzustellen als die individuellen Schwerpunkte verschiedener Kinder in deren Situationseinschätzung und Handlungsorientierung.

Statt dessen wird die Struktur der Auswertung angelehnt an die Systematisierung der Tätigkeitsbeschreibung, wobei die adjektivische Zuschreibung sich bezieht auf den im Bild dominierenden und damit charakteristischen Modus der Gruppeninteraktion¹⁾.

Da diese Benennung wahrscheinlich hauptsächlich von bildinhärenten Anhaltspunkten ausgelöst wird, also primär eine Objektbeschreibung darstellen dürfte, ist es das Pointieren der dem Kind zur Identifikation als geeignet erscheinenden Figur, die näher heranzuführt an die von intraindividuellen Momenten abhängige Selbstdarstellung des Befragten. Denn hier wird dem einzelnen Gelegenheit geboten, durch die Hervorhebung einer gruppenexkludierten und mit einer gegensätzlichen Tätigkeit beschäftigten Person, sich gegen die der bildlichen Vorgabe zugeschriebene Aktivität abzugrenzen und die eigenen Reaktionen auf die subjektiv wahrgenommene Situation zu verdeutlichen²⁾. Anhand dieser Daten wird es möglich, institutionsspezifisch, d.h. für die nigerianischen Beispiele wegen ihrer finanziell unterschiedlich situierten Adressaten auch auf die soziale Schicht bezogen, die Neigung der Kinder zu prosozialem Engagement festzustellen.

1) Vgl. die Angaben zu "as., sr., ps." in den Tabellen "Handlungsorientierung der Kinder" auf S. XI ff. des Anhangs, wobei im Falle der Prosozialität differenziert wird zwischen den Handlungssequenzen I und II. Treten beide gleichzeitig auf, so hebt letztere als die fortgeschrittenere die erstere auf.

2) Siehe hierzu *ibid.* die Werte zu "int." und "ex.".

2.3.2.3. Die teilnehmende Beobachtung des Vorschulalltags

Ob sich die beim Kind und beim Erwachsenen anhand der Test- und Befragungsergebnisse - bzw. infolge der theoretisch textgebundenen Reflexion - abzeichnende Handlungsorientierung in ihrer landesspezifischen Tendenz wiederfinden läßt im situativ aktionalen Geschehen der vorschulinstitutionellen Beispiele, sollen die Ergebnisse aus der teilnehmenden Beobachtung zu ergründen helfen.

Diese Methode scheint sich besonders deshalb zu eignen, weil die Studie in der "natürlichen Umgebung" der zu konstatierenden Handlungen stattfindet¹⁾ und dadurch die trianguläre Abhängigkeit von Situation, Sample und Experte als real existente Größe bei der Ergebniserhebung sowie -postulierung durchgängig Berücksichtigung finden muß.

Entwicklungspsychologisch orientierte Prosozialitätsforschungen, die nachdrücklich auf die Existenz eines altersspezifischen Gefälles bei Kindern bezüglich Quantität und Qualität ihrer helfenden Handlungen hinweisen²⁾, legen eine Konzentration bei der Beobachtung auf jene beispielhaft vom Erzieher ausgeübten prosozialen Aktionen nahe, die auf Kinder homogenen Alters gerichtet sind. Meine Wahl fällt dabei angesichts des in den Vergleichsländern differierenden Einschulungszeitpunktes³⁾, auf den Jahrgang der Vier- bis Fünfjährigen.

-
- 1) Zur ökologischen Validität vgl. BUNGARD, W.: Methodische Probleme der empirischen Erforschung prosozialen Verhaltens. 1977, 177 bzw. zu den oft differierenden Untersuchungsergebnissen aus feld- und laborexperimentellen Studien mit "natürlicher" versus "gestellter" Realität, z.B. der Widerspruch zwischen konsistentem Modell im Versuch und inkonsistentem in der realen Situation, BRYAN, J.H./N. WALBEK: Preaching and Practicing Generosity. 1970, 330 oder BAR-TAL, D.: Prosozial Behavior. 1976, 26
 - 2) Etwa GREEN, F.P./SCHNEIDER, F.W.: Age Differences in the Behavior of Boys on Three Measures of Altruism. 1974
 - 3) In der FR Nigeria werden die Kinder, statt wie in der BR Deutschland mit sechs, mit fünf Jahren eingeschult.

Daß diese in der Regel während der Periode des erzieherangeleiteten Spiels mit Objekten zu einer ortsgebundenen Beschäftigungssubgruppe zusammengefaßt werden, wirkt sich auf die praktische Durchführung der teilnehmenden Beobachtung komprimierend aus. Denn da die Gruppe der Gleichaltrigen die Achse aller auf sie gerichteten und von ihr ausgehenden Interaktionen ist, kann die Beobachtungsaufmerksamkeit ungeteilt auf das unmittelbare Gruppengeschehen gerichtet werden. Hier läßt sich sowohl die interpersonelle Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern konstatieren - Voraussetzung für die Reflexion der ausgeschöpften sowie potentiellen Lehrkapazität des Pädagogen - als auch die der Peers untereinander bzw. zur Outgroup ablesen. Grundlage für die Einschätzung ihrer Einsetzbarkeit durch den Erziehenden zur Maximierung von Prosozialität.

In Münster wurde die Beobachtung des Spiels durchgeführt unter Zuhilfenahme einer Videokamera. Diese wurde ebenso wie die dazugehörigen Bänder von der Mediothek des erziehungswissenschaftlichen Institutes der Universität für die Studienzwecke zur Verfügung gestellt. In Lagos und Ibadan dagegen mußten die Aufzeichnungen mit einer Schmalfilmkamera durchgeführt werden, weil wegen des An- und Rückreisetransports mit dem Flugzeug sowie der täglichen Zubringerbeförderung in meist überbesetzten Verkehrsmitteln die Beschränkung auf Handgepäck nahelegte.

Diese Notwendigkeit zum Ausweichen auf die Schmalfilmkamera war bedauerlich. Denn das Videoverfahren bietet für die beobachteten Erzieherinnen und Kinder einen beachtlichen Vorteil: So wird den Pädagogen dadurch beispielsweise, korrektiv zu ihrer Vereinnahmung als Beobachtungsobjekte während der Aufnahme, im Anschluß an diese eine Subjektstellung zugestanden. Denn die gespeicherten Daten können - vorteilhafterweise beim Videoverfahren unmittelbar anschließend - zurückgespielt und nötigenfalls, was glücklicherweise

im vorliegenden Fall unterblieb, als in ihrer Ausschnittshaftigkeit das Alltagsgeschehen verzerrt wiedergebend kritisiert werden. Das geschieht, ebenso wie die spätere Überprüfung und eventuelle Anfechtung der auf den Aufzeichnungen beruhenden Analyseergebnisse seitens des Erziehers nicht nur aus Eigeninteresse, sondern parallel in Wahrnehmung seiner Stellvertreterfunktion gegenüber dem zuvor ebenfalls als Beobachtungsgegenstand vereinnahmten Kind.

Mir als Beobachter kam zugute, daß durch das für einen unbegrenzt häufigen Abruf zur Verfügung stehende Originalmaterial, ganz anders etwa als bei der tendenziell bereits interpretierenden schriftlichen Protokollführung, eine präzise und intensive Auswertung erleichtert und der Einbezug Dritter möglich wird.

Im Gegensatz zu diesen Vorteilen, die der Einsatz filmischer Aufzeichnungen für alle Beteiligten mit sich bringt, ist ein nicht zu unterschätzender Nachteil, daß der Umfang von Auswertungsinhalten limitiert wird. Verantwortlich dafür ist, daß die Vorbereitung und Durchführung des Films Verzögerungen innerhalb des didaktisch vorprogrammierten Zeitplanes der Erzieherin mit sich bringt. Dadurch sieht sie sich ebenso wie die verantwortliche Administration dazu veranlaßt, die Dauer der Studie an den maximal ausschöpfbaren zeitlichen Reserven, etwa für unvorhergesehene Eventualitäten ausgesparte Zeiteinheiten innerhalb des Curriculums, zu bemessen. Entsprechend erklärten die Erzieherinnen sich in der Regel nur dann mit der Studiendurchführung einverstanden, wenn diese nicht länger als eine Woche in Anspruch nehmen würde.

In diesen aus meiner Sicht als Studiendurchführender sehr knapp bemessenen Zeitraum von fünf Werktagen galt es vor der eigentlichen Beobachtungsaufzeichnung zusätzlich die Gewöhnungsphase unterzubringen, die sich auf nicht mehr als insgesamt drei Tage belaufen konnte.

Während des ersten Tages erfolgte deshalb die Einführung meiner Person, nach anfänglich formaler Vorstellung durch die Erzieherin, über informelle Kontakte mit den Kindern, besonders mit den Vier- bis Fünfjährigen der Gruppe. Später holten letztere, begünstigt durch meine distanziert zurückhaltende Teilnahme am Tagesablauf, auf Eigeninitiative bei mir Erkundigungen über meine Person und Funktion innerhalb des Curriculum ein. Dadurch reduzierten sie eigenständig den bei ihnen durch die Ankunft des Neuankömmlings entstandenen Neugierpegel.

Nachdem am zweiten Tag die Anwesenheit des Beobachters bereits einigermaßen akzeptiert und in etwa in das Alltagsgeschehen integriert erschien, wurde erstmals die Kamera von mir gezeigt und, unterstützt von technisch interessierten Fragern, in ihrem Gebrauch und ihrer Wirkung knapp umrissen.

Am dritten Tag wurde, um den Kindern Gelegenheit zur Gewöhnung an die neue Situation zu gewähren, unter fiktiver Betätigung des Auslösers, besonders in Richtung auf die später real anzuvisierende Altersgruppe gefilmt. Um allerdings bei den übrigen Kindern der in der Regel zwei Jahrgänge umfassenden vorschulinstitutionellen Gruppen keine, eventuell aus Vernachlässigung resultierenden Störaktionen während der späteren Aufnahmen aufkommen zu lassen, wurden diese schon hier zwischendurch adressiert. In Münster, wo auf die löschbaren Vidobänder zurückgegriffen werden konnte, wurden sie sogar während des für die eigentliche Studie irrelevanten Freispiels tatsächlich gefilmt. Diese Aufzeichnungen wurden dann, wie die der Vier- bis Fünfjährigen am Ende der Woche der Kindergruppe und der Erzieherin bzw. den Eltern als den gesetzlichen Vertretern der Kinder am nachfolgenden Elternabend vorgeführt.

Nach Abschluß der dreitägigen Vorbereitungsphase setzte am vierten und fünften Tag die Aufzeichnung des situativ interpersonellen Umgangs der am Spiel mit Objekten beteiligten Kinder ein.

Nach der von der Erzieherin unternommenen Einweisung der Kinder in das Spiel, war die Zielgruppe bereits zehn Minuten unter fingierter Betätigung der Kamera adressiert worden. Intendiert war, durch Steigerung der quantitativen Exhibition der Apparatur die von ihr trotz der - allerdings kurzen - Eingewöhnungszeit ausgehende Ablenkungsintensität zu minimieren und statt dessen eine Adaptionseximierung zu erreichen.

Anschließend wurden weitere neun Minuten real gefilmt - eine Zahl, die durch die dreiminütige Speicherkapazität der Schmalfilmkassetten zustande kam¹⁾.

Die insgesamt verhältnismäßig kurze Aufnahmesequenz war deshalb nicht zu umgehen, weil die für das erzieherangeleitete Spiel innerhalb des Tagesplans vorgesehene Zeitspanne in den meisten Institutionen auf eine Stunde begrenzt und zusätzlich in zwei Subeinheiten untergliedert war. Obwohl gerade diese Aufsplitterung im Hinblick auf die begrenzte Konzentrationsfähigkeit bei Kindern vorschulischen Alters stattfand, setzten zum Ende der Beschäftigungseinheiten, noch ehe spielaufhebend die bis dahin benutzten Objekte eingesammelt oder fortgeräumt wurden, gruppenauflösende, den Aufenthaltsort nicht selten ganz entvölkernde Wanderbewegungen ein. Deshalb wurde diese die Population der Beobachteten - mehr als im Rahmen einer nicht normierten Situation notwendig - ebenso wie die Frequenz der prosozialen Interaktionen abwandelnde Periode als potentiell ergebnisverfälschend bewußt aus der Auswertung herauszuhalten versucht, wenn in den letzten zehn Minuten des Films die Kamera nur noch fiktiv Einsatz fand.

Von den insgesamt vier neunminütigen Filmsequenzen gehen in die institutionsspezifische Analyse lediglich drei ein, weil gelegentlich nur hier durch die Existenz

1) Eine Beschreibung der dort auftretenden prosozialen Interaktionen befindet sich im Anhang.

einer personalen Unterlegenheit bzw. Benachteiligung prosoziales Engagement hervorgerufen werden konnte. War in einem institutionellen Beispiel keine der Aufzeichnungen diesbezüglich disqualifiziert, wurde, um gleiche Auswertungsvoraussetzungen zwischen den Institutionen herzustellen, diejenige mit der geringsten Häufigkeit an prosozialen Aktivitäten ausgeklammert. So führen abschließend inhaltlich substantielle Erwägungen die anfänglich formal durch die Filmaufzeichnungen hervorgerufene quantitative Begrenzung des Untersuchungsgegenstandes noch fort, allerdings ohne den intendierten Beispielcharakter der Studienergebnisse in Frage zu stellen oder auch nur zu gefährden.

3. Voraussetzungen des prosozialen Handelns

Inwieweit das Auftauchen von Ungleichgewichtskonflikten innerhalb der beobachteten Spielsequenzen den Erzieher oder das Kind dazu veranlaßt, mit einer prosozialen Handlung zu reagieren, ist abhängig von der intrapersonal gespeicherten, an Prosozialität ausgerichteten Handlungsorientierung. Diese erwerben die Interaktionsbeteiligten präsituatativ als

"products of an interaction between learned expectations of societal norms and personal experience in the socialization process"¹⁾.

Für das Kind findet dieser Vorgang, der es mit formalen sowie inhaltlichen Regulativen für die Gestaltung des prosozialen Umgangs mit Gleichaltrigen und Erwachsenen ausrüstet, hauptsächlich innerhalb der Familie statt. Das veranlaßt dazu, nachfolgend die für den Erwerb von Prosozialität wahrscheinlich relevanten Spezifika der familialen Sozialisation in den Vergleichsländern aufzuzeigen.

Die Erzieherinnen ihrerseits erlangen ihre im Erziehungsalltag manifestierte Handlungskonzeption vornehmlich professionsbezogen. Deshalb wird im zweiten Unterpunkt reflektiert, welche Erwartungen sie selbst und die Eltern mit der institutionalisierten vorschulischen Betreuung verbinden. Gleichzeitig wird erörtert, welche Durchsetzungskapazitäten bzw. Realisierungspotenzen sie besitzen, um eine an Prosozialität ausgerichtete Erziehung der Kinder zu leisten.

Von sekundärem Interesse sind demgegenüber bei der nachfolgenden Argumentation die Variablen "Alter, Geschlecht und Rasse", die als biologisch evolutionäre Größen sich zudem dem verändernden Einfluß des Pädagogen entziehen.

Die Variable "Alter" beispielsweise wird lediglich dann von mir als ein eigenständiger Handlungsmodifikator berücksichtigt, wenn bei der Systematisierung des Interaktionsgeschehens das prosoziale Engagement des

1) BAR-TAL, D.: Prosocial Behavior, 1976, 45

Kindes gegen das des Erziehers abgegrenzt wird. Jede Gruppe einzeln läßt sich dagegen als altershomogene behandeln: Im Hinblick auf die Erwachsenengruppe ist ausschlaggebend, daß bezüglich dieser Probanden keine Untersuchungsergebnisse vorliegen, die auf die Relevanz des Differenzierungskriteriums "Alter" hinweisen. Für die Gruppe der Kinder andererseits ist maßgeblich, daß diese Größe erst dann signifikant in Erscheinung tritt, wenn sich das Alter des Handelnden um mehr als ein Jahr gegeneinander verschiebt¹⁾. Dies aber wurde von mir durch die Wahl der Vier- bis Fünfjährigen als Studienobjekte vermieden, denn der Spielraum zwischen ihren Geburtstagen beträgt maximal zwölf Monate²⁾.

Anders als der Modifikationsfaktor "Alter", der punktuell als Differenzierungskriterium zur formalen Subgruppenbildung herangezogen und infolgedessen auch inhaltlich diskutiert wird, erübrigt sich eine Untergliederung des Samples anhand der beiden verbleibenden anlagebedingten Persönlichkeitsvariablen völlig.

So kann etwa der Zuordnungsgesichtspunkt "Geschlechtszugehörigkeit" bezüglich der Gruppe der Erwachsenen unberücksichtigt bleiben, weil alle Vorschulpädagogen, die in den besuchten Institutionen die beim Spiel beobachteten Kinder betreuten, ausnahmslos dem weiblichen Geschlecht angehören. Für die Kindergruppe hingegen gilt, daß die Untergliederung trotz heterogener Gruppenzusammensetzung fortfallen kann, weil die physischen und die psychischen Differenzen³⁾ zwischen Jungen und Mädchen - etwa Kräftepotenzen versus sozialisierte Geschlechtsrollen - sich bei dieser Altersstufe erst im Ansatz herauskristallisieren. Infolgedessen unterbleiben in der Regel geschlechtsspezifische Unterschiede im prosozialen Handeln von Vorschulkindern⁴⁾. Treten

1) Siehe STAUB, E.: A Child in Distress. 1970 sowie RUSHTON, J.Ph.: Generosity in Children. 1975, 462

2) Anhang "Individuelle Daten der Kinder", S. V ff.

3) BAR-TAL, D.: Prosocial Behavior. 1976, 61.

4) WILKE-BIRKENHAUER, U.: Kooperatives Verhalten bei Kindern. 1977, 168 sowie NELSON, L./M.C. MADSON: Cooperation and Competition in Four-Year-Olds as a Function of Reward Contingency and Subculture. 1969, 341

sie jedoch auf und sind sie, wie bei den alltäglichen prosozialen Handlungen zu erwarten ist, eher auf Erziehungseinflüsse als auf Anlagevoraussetzungen zurückzuführen, so erweisen sie sich immer noch als rezessiv gegenüber soziokulturell bedingten gruppalen Differenzen¹⁾. Dieser Umstand spricht seinerseits dafür, die Diskussion - wie von mir beabsichtigt - auf die interkulturell anzutreffenden Unterschiede in den Handlungen zu konzentrieren.

Ganz ähnliches gilt für das dritte der biologischen Persönlichkeitsmerkmale, nämlich die Rassenzugehörigkeit von Helfer und Hilfsempfänger. Sie wurde bei empirischen Untersuchungen zur Prosozialität als handlungsbeeinflussender Faktor nur bei erwachsenen Interagierenden²⁾ nachgewiesen und zwar dann, wenn parallel anerzogene Vorurteile aktualisiert wurden³⁾ oder der Unterschied mit kulturellen⁴⁾ bzw. schichtspezifischen Differenzen⁵⁾ zwischen den Personenkreisen einherging.

Während also für die Kinder die besonders in der nigerianischen Vorschulinstitution A auffällige Verschiedenartigkeit in der Rassenzugehörigkeit bedeutungslos bleibt, könnte sie die Erwachsenen in ihrer prosozialen Adressierung beeinflussen. Allerdings sind dabei weniger die äußerlich rassischen Merkmale ausschlaggebend als vielmehr die mit ihnen konform gehenden Handlungscharakteristika der Kinder. Diese nun werden, weil sie dem soziokulturellen Erziehungskontext zuzuordnen sind, in der von mir an diesem Gesichtspunkt ausgerichteten Diskussion soweit notwendig erfaßt.

-
- 1) DREMAN, S.B./Ch.W. GREENBAUM: Altruism or Reciprocity. 1973
 - 2) HOFFMAN, M.: Die Entwicklung des Motivs, einem anderen, der sich in einer Notlage befindet, zu helfen. 1977, 44 f. sowie COX, N.: Prior Help Ego Development, and Helping Behavior. 1974, 598.
 - 3) WISPE, L.G./H.B. FRESHLEY: Race, Sex and Sympathetic Helping Behavior. 1971
 - 4) Etwa KATZ, E. u.a.: Petitions and Prayers. 1969
 - 5) Vgl. DREMAN, S.B./Ch.W. GREENBAUM: Altruism or Reciprocity. 1973

3.1. Die prosoziale Handlungsorientierung der Kinder

Einen Einblick in die prosoziale Handlungsorientierung der von mir beim Spiel beobachteten Kinder vermitteln die Ergebnisse aus der in Punkt 2.3.2.2. vorgestellten Abwandlung des Tests der Pickford Projective Pictures.

Nun handelt es sich allerdings bei der Handlungsorientierung um eine intrapersonale Variable, die nicht direkt gemessen werden kann, sondern indirekt über die Identifikation der Kinder mit Bildfiguren erschlossen werden muß. Infolgedessen erhöht sich die Gefahr, daß ich aufgrund meiner Subjektivität die Daten fehlinterpretiere. Dieser Gefahr versuche ich relativierend entgegenzuwirken, indem ich die Schlußfolgerungen aus den Testergebnissen in Beziehung setze zu den landesspezifischen Sozialisationsbedingungen. Denn diese sind es ja, die für die Art und das Ausmaß der prosozialen Handlungsorientierung verantwortlich zeichnen¹⁾.

3.1.1. BR DEUTSCHLAND: Prosozialitätserwerb in der Kleinfamilie

Die in den bundesdeutschen Beispielen vorschulischer Einrichtungen beim Spiel beobachteten Kinder wachsen ausnahmslos im Rahmen der Kleinfamilie auf - ein Verband, der bei Vollständigkeit allein das Elternpaar mit seinen unmündigen Kindern in sich integriert.

Die Entstehung dieses Familientyps ist soziohistorisch bedingt und wird von den meisten Autoren²⁾ in ursächlichen Zusammenhang gebracht mit dem Wandel von

1) Vgl. HIELSCHER, H.: Erlernen von Kooperation. 1974. 104

2) Z.B. CLAESSENS, D.: Familie und Wertsystem. 1967 sowie "Soziologie der Familie", hg. von E.M. WALLNER/M. POHLER-FUNKE. 1977 und KÖNIG, R.: Die Familie der Gegenwart. 1974, SHORTER, E.: Die Geburt der modernen Familie, 1977, ROSENBAUM, H.: Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft. 1978

der vorindustriellen zur industriellen Gesellschaft. In ihrem Gefolge vollzog sich im 19. Jahrhundert in der Mehrzahl der bäuerlichen Großfamilien eine regionale Separation. Denn viele ihrer jungen Angehörigen mußten aufgrund ökonomischer Notwendigkeiten vom Land in die Stadt emigrieren.

Die hier angetroffenen katastrophalen Existenzbedingungen verhinderten eine großfamilienähnliche Reorganisation der sich in den Metropolen z.T. wiedertreffenden Verwandten in einer kooperierenden Wohn- und Lebensgemeinschaft. Hingegen setzte sich, da die abhängig auszuübende manuelle Arbeit kaum die Sicherung des eigenen Existenzminimums garantierte, ein Streben nach Loslösung von großfamilialen Bindungen durch¹⁾. Denn die Versorgungsverpflichtung mußte, um verwirklicht werden zu können, möglichst gering gehalten werden. Das erforderte, sie soweit wie möglich zu beschränken: entweder auf den einzelnen als Ernährer und Verzehrter in einer Person oder aber auf die Basisfamilie als kleinster Einheit zur Fortpflanzungssicherung. Auch die ursprünglich stadtansässigen Familienverbände blieben von dieser Hinwendung zu kleinsten Versorgungseinheiten nicht verschont. Das gilt jedenfalls für diejenigen Familien, die ihre selbständige Erwerbstätigkeit aufgeben mußten, weil ihnen die erforderlichen Mittel zur Anschaffung von Produktionsmaschinen fehlten²⁾.

Obwohl sich inzwischen die ökonomischen Existenzbedingungen hinsichtlich der materiellen Lebensqualität verbessert haben, ist die ehemals als Produkt soziohistorischer Anforderungen entstandene Familienform der Kleinfamilie auch heute noch die innerhalb der Stadtbevölkerung vorherrschend anzutreffende Lebensgemeinschaft.

1) Vgl. GOTTSCHALCH, W. u.a.: Sozialisationsforschung. 1971, 28

2) Eine kleine Bevölkerungsgruppe konnte an ihrer großfamilialen Organisation aufgrund ihrer Potenz zum Erwerb von Produktionsmitteln festhalten (vgl. KÖNIG, R.: Alte Probleme und neue Fragen in der Familiensoziologie. 1966, 6 f.)

Als Folge der ihr eigenen Begrenztheit des Personenkreises zentriert sich der von den Erwachsenen zu erbringende Sozialisations- und Erziehungsanteil potentiell in den Händen von zwei Personen. Praktisch wird er häufig sogar überwiegend von der Mutter geleistet. Denn während der Vater außerhalb des Hauses seiner Berufstätigkeit nachkommt, kann diese ihrer Betreuungsaufgabe - rollenspezifisch prädestiniert¹⁾ - meist kontinuierlich ganztägig nachgehen²⁾.

Ebenso übersichtlich wie die vom Erwachsenen ausgehende direkte Sozialisationsinteraktion ist infolge der begrenzten Kinderzahl in den Familien³⁾ auch der sozialisationsunterstützend wirkende interpersonelle Kontakt zwischen den Geschwistern gestaltet, er dient hauptsächlich der Assimilation und Akkommodation⁴⁾ des strukturell und substantiell unter Anleitung der Erwachsenen Erlernen.

Auf die Vermittlung bzw. den Erwerb einer prosozialen Handlungsorientierung wirkt sich diese Begrenztheit des Personenkreises - je nach schicht- resp. familien-spezifischem Abweichungsgrad von dem hier diskutierten Grundmuster einer kleingruppengebundenen Sozialisation differierend - sowohl konstruktiv und damit positiv als auch hindernd und folglich negativ aus.

Einen ebenfalls unterschiedlich günstigen Einfluß auf das Erlernen der prosozialen Handlungsorientierung übt der strukturell in der Personenbegrenztheit der Kleinfamilie angelegte Wert der Individuumzentriert-

1) Hierzu CLAESSENS, D.: Familie und Wertsystem. 1967, 71-81, 134 und 153.

2) Nur 22 % der Mütter gehen ihrerseits einer Berufsausübung nach, sind also in ihrem sozialisierenden Umgang mit den Kindern in der Regel - gleich den Ehepartnern - auf die Abende und Wochenenden beschränkt; Anhang "Individuelle Daten der Kinder, deutsche Beispiele", S. VII

3) Der Familiendurchschnitt im Sample liegt bei zwei Kindern, Anhang "Individuelle Daten der Kinder, deutsche Beispiele", ibid.

4) Hierzu PIAGET, J.P.: Piaget's Theory. 1970, 703-733 sowie "Das Kinderspiel", hg. v. A. FLITNER. 1973, 184

heit aus: Er kann sich sowohl in einer optimal persönlichkeitsbezogenen Betreuung des einzelnen als auch in einer privatisierenden Abkapselung gegenüber anderen und ihren Anregungen bzw. Belangen niederschlagen¹⁾.

3.1.1.1. Fördernde Strukturen

In der kleinfamilialen Sozialisation erweist sich entsprechend lerntheoretischer Erkenntnisse vor allem die Intensität der Beziehung zwischen den Interagierenden sowie die reichlich bemessene Zeitspanne als förderlich, die dem zur Sozialisation freigestellten Elternteil für den Umgang mit dem einzelnen Kind zufällt.

So wird es beispielsweise dem Erwachsenen gelingen, sofern er seine Vertrautheit mit dem Nachwuchs zur Erforschung der aktuellen entwicklungsbedingten und psychosozialen Voraussetzungen des einzelnen nutzt, die Unterweisung in abstrakt theoretische Inhalte, zu denen besonders die ideal gesellschaftlichen Prosozialitätsansprüche gehören²⁾, optimal kindgerecht zu gestalten.

Aber auch die punktuelle Demonstration von Prosozialität während des real konkreten Umgangs mit den Kindern wird erleichtert. Denn der Erwachsene kann die Bedürftigkeit des Gegenübers relativ adäquat erkennen und entsprechend reagieren, selbst wenn die Aufforderung zum Engagement nicht eindeutig erfolgte oder sogar fehlte.

1) MOLLENHAUER, K.: Familienerziehung. 1974, 209 und "Soziologie der Familie", hg. v. E.M. WALLNER/ M. POHLER-FUNKE. 1977, 37

2) Hierzu DARLEY, H.M./B. LATANE: Norms and Normative Behavior. 1970, 100; WALSTER, E. u.a.: The Exploited. 1970, 182 sowie BRYAN, J.H./N.H. WALBEK: The Impact of Words and Deeds. 1970, 756

Ein solcher Vorgang bleibt in seinem Sozialisationseffekt nicht auf den Betroffenen beschränkt, der dabei in Eigenerfahrung die Wirkung von Hilfeleistung kennenlernt, sondern tangiert parallel auch die beobachtenden Geschwister: Sie erfahren über das ihnen emotional nahestehende und als Handlungsexperte geschätzte Modell einerseits, inwieweit Prosozialität befürwortet wird, d.h. belohnungsversprechend und deshalb nachahmenswert ist. Andererseits bieten ihnen die begleitenden verbalen und aktionsgebundenen Signale der Erwachsenen zusätzliche Informationen über die intrapersonalen Bedingungskomponenten von Prosozialität. Diese nehmen die Kinder dann entsprechend des Intensitäts- und Quantitätsgrads der Demonstration durch das erwachsene Modell in ihr handlungsbestimmendes Selbstkonzept auf.

Hierzu gehören beispielsweise die Empathie, die Voraussetzung für den Informationsgewinnungsprozeß in der 1. Ebene der prosozialen Interaktion ist, die kritische Selbstreflexion, die Bedingung für die Kompetenzabwägung bei der Hilfeleistung im 2. Handlungsschritt ist, sowie die Flexibilität und Kompromißbereitschaft, die Grundlagen sind für die Aufhebung der interpersonellen Ungleichgewichtigkeit.

Daß diese personalen Fähigkeiten letztlich von allen Geschwistern gleichermaßen erlernt werden können, resultiert aus der wechselnden Adressierungsrichtung bei der Aktivwerdung des Erwachsenen. Sie veranlaßt die Kinder verbindlich zum Rollentausch und macht ihnen dadurch die ganze Fülle der Sozialisationseffekte zugänglich.

Diese in der theoretischen und praktischen Inhaltsvermittlung durch den Erwachsenen liegenden Vorteile, die die Sozialisation in der Kleinfamilie aufgrund der individuumspezifischen Adressierungspotenzen bieten kann, dürften hauptsächlich dafür verantwortlich zeichnen, daß die Kinder im Selbstdarstellungstest scharf beobachtend und sensibel wahrnehmend 14,9 %

der angebotenen Bilder als prosozialitätsherausfordernd bzw. -auslösend interpretieren¹⁾. Also wertet jedes Kind mindestens ein Bild als prosoziale Darstellung.

3.1.1.2. Hemmende Strukturen

Das Wirksamwerden prosozialitätshemmender Faktoren in der kleinfamilialen Sozialisation wird dadurch angedeutet daß sich die getesteten Kinder lediglich in 14,8 % der prosozialen Benennungen mit der ausgleichsgewährenden Person identifizieren²⁾. Dieses Ergebnis läßt sich einsichtig in Zusammenhang bringen mit dem Interaktionsmerkmal "personale Begrenztheit" der Kleinfamilie. Denn dieses Spezifikum schafft nicht nur Intimität zwischen Handlungsadressat und -empfänger, gleichzeitig limitiert es auch das Spektrum der interaktiven Möglichkeiten auf ein Minimum.

Infolge der zeitlich umfangreichen und beziehungsintensiven Erwachsenen-Kind-Interaktion beispielsweise summieren sich nicht nur die erzieherisch notwendigen verbalen und handelnden prosozialen Handlungen der Eltern oder vielmehr der Mutter gegenüber dem Kind. Parallel nimmt auch die verfrüht eigeninitiierte Prosozialität zu, d.h. jene, die bei mittelbarer Erwachsenenbetreuung wahrscheinlich ebenso erfolgreich von einem der Geschwister übernommen werden könnte. Diese Überreaktion führt dazu, daß sich die Kinder intrafamilial

1) Anhang "Handlungsorientierung der Kinder, deutsche Beispiele: GSW (Gesamtwert)", S. XVI.
Der GSW setzt sich zusammen aus der Summe der Gruppenwerte (GRW), der prosozialen Benennungen (ps), sowohl des 1. (psI) als auch 2. (psII) Handlungsschritts, die in Beziehung gesetzt wird zu den insgesamt (100 %) 18 möglichen Benennungen (je 6 Bilder in 3 Institutionen)

$$\frac{psI + psII}{1 \%} = \frac{2,0 + 0,7}{0,18} = 14,9 \%$$

2) ibid.: GSW von psI + psII = 100 %
psII/in = 14,8 %

dominant als Prosozialitätsadressat bzw. -beobachter erfahren. Dadurch erhalten sie nur begrenzt Gelegenheit zur Erprobung der eigenen Handlungskapazität.

Interpretieren nun die befragten Kinder, wie es mit der Testabnahme innerhalb des Gruppenraumes in unmittelbarer Nähe der Spielgefährten intendiert war, die dargebotenen Bildszenen als dem außerfamilialen Kontext zugehörig, so treten weitere Hemmfaktoren hinzu.

Beispielsweise lernt der einzelne, wenn er das vom Erwachsenen Erlernte im Umgang mit den durchschnittlich zwei Geschwistern¹⁾ handelnd umsetzt, nicht nur, seine Handlungen immer präziser und gezielter auf das Gegenüber abzustimmen. Parallel setzt er sich vielmehr der Gefahr aus, seine Reaktionen so weit auf die wiederholt vorgefundenen und verhältnismäßig ähnlichen Problemkonstellationen zwischen den Geschwistern sowie auf die unter ihnen gebräuchlichen Aufforderungsmodi einzustellen, daß er angesichts andersartiger Anforderungen durch die familienfremden Vorschulkinder verunsichert und vorübergehen- oder sogar anhaltend in der Ausübung von Prosozialität blockiert wird.

Ein ähnlicher Effekt kann bei der Aktivierungsnotwendigkeit von intrapersonalen Faktoren eintreten, zu denen etwa die individuelle "Übernahme von Verantwortung" zu zählen ist. Denn sie, die den Einsatz eigener Hilfspotenzen zur Aufhebung interpersoneller Ungleichgewichtigkeit parallel zur bzw. im Anschluß an die Konstatierung von Betroffenheit veranlaßt²⁾, wurde im familialen Kontext gegenüber vertrauten Personen gefordert. Die auf den Zeichnungen abgebildeten Figuren mögen aber für die Betrachter jene Kindergruppenmit-

1) Vgl. Anhang S. VII: "Individuelle Daten der Kinder. Deutsche Beispiele".

2) Vgl. Phase III der "Giving interaction", in: BARTAL, D.: Prosocial Behavior. 1976, 153, Fig. 4, Phase IV

glieder verkörpern, mit denen sie - etwa aufgrund minimalen sympathischen Empfindens - lediglich sporadisch in Kontakt treten. Infolge dieses flüchtigen Bekanntheitsgrades wird jedoch die Übernahme von Verantwortung und mit ihr die Handlungsauslösung erschwert.

Nun könnte sich theoretisch in dem niedrigen Testwert auch ein methodisches Problem niederschlagen: Durch die Darstellung einer abgeschlossenen Interaktionssequenz auf den Bildern wird nämlich der interpretatorische Rückschluß auf die Unterform der indirekt abstrakten Prosozialität erleichtert, der auf die direkt konkrete jedoch vergleichsweise erschwert. Die Befragten (nun...) lernen ganz entgegengesetzt innerhalb des übersichtlichen Kleinfamiliengefüges verhältnismäßig intensiv, ihre prosoziale Leistung im Sinne der letztgenannten Variante zu verstehen, werden also primär zur Realisierung wiedergutmachender, d.h. direkt konkret adressierter Prosozialität erzogen¹⁾.

Diese Inkongruenz zwischen Test- und Erziehungsschwerpunkt könnte dazu führen, daß die Kinder sich im Testergebnis wesentlich weniger prosozial darstellen als sie sich später tatsächlich während der Beobachtung des Spiels mit Gleichaltrigen verhalten. Denn im Verlauf des Spielgeschehens wird die prosoziale Handlungsorientierung des Individuums nicht nur in einem, sondern in beiden Teilbereichen gleichermaßen aktiviert.

Die indirekt abstrakte oder auch altruistische Form beispielsweise ist vom einzelnen Spieler vorrangig dann zu aktualisieren, wenn es die aus der Spielgruppe ausgeklammerten bzw. die von der Erzieherin aus formal didaktischen Erwägungen als Mitspieler zugewiesenen Kinder zu adressieren gilt.

1) Hierzu LUHMANN, N.: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. 1973, 24-36; DREMAN, S.B./GREENBAUM, Ch.W.: Altruism or Reciprocity. 1973, 61 sowie GERGEN, K.J. u.a.: Obligation, Donor Resources, and Reactions to Aid in Three Cultures. 1975

Entscheidend ist, daß in beiden Beziehungsmodi, einmal strukturell bedingt und zum anderen infolge personaler Faktoren, die Häufigkeit des interpersonellen Kontaktes limitiert ist. Je weiter die Entgegennahme prosozialer Gesten zurückliegt, desto weniger gesichert ist die für direkt personenbezogene Wiedergutmachungsleistungen konstitutiv notwendige Sicherheit, die eigene Handlung als Rückerstattung einer vom Gegenüber zuvor erfahrenen prosozialen Zuwendung zu verstehen. Denn das Erinnerungsvermögen der Kinder im Vorschulalter für Ereignisse, die sich nicht wie die einschneidenden Erlebnisse in persönlichen Notsituationen¹⁾ abrufbar in das Gedächtnis einprägen, ist zeitlich stark begrenzt.

Für die direkt konkrete und in diesem Sinne wiedergutmachende Prosozialität eignen sich deshalb vor allem die informellen Subgruppen innerhalb der jeweiligen Spielrunde, die in der Regel zwei oder drei Kinder umfassen. Denn sie zeichnen sich, ähnlich der familialen Geschwisterverbindungen, durch eine übersichtliche Struktur, Intimität zwischen den Interagierenden und relative Konstanz im intrainstitutionellen Bestehen aus.

Eine Diskrepanz zwischen der in diesem Kontext tatsächlich auftretenden Prosozialität und der im Test gemessenen Bereitschaft zu ihr läßt sich zwar nicht definitiv ausklammern. Ihre Wahrscheinlichkeit ist aber insofern gering, als die im Vergleich zum nigerianischen Sample geringe Neigung der Kinder in den bundesdeutschen Beispielkindergärten zu Prosozialität durch die handlungsbezogenen Ergebnisse der Beobachtung bestätigt wird.

Wahrscheinlich resultiert die Übereinstimmung des auf die Handlungsorientierung bezogenen Testergebnisses und des auf die Handlungsausführung bezogenen Beobachtungsergebnisses daher, daß das theoretisch postulierte und das praktisch ausgeübte Engagement der

1) Auch BAR-TAL, D.: Prosocial Behavior. 1976, 87 f.

Kinder von übereinstimmenden intrapersonalen Variablen determiniert wird. Das jedenfalls deutet die individuell unterschiedliche sowie von der Wahrnehmung der Erwachsenen abweichende Szenenkommentierung im Bildertest an. Sie impliziert nämlich, daß sich die befragten Kinder in ihrer Interpretation nicht nur an den vermeintlich bildinhärenten Signalen orientieren, vielmehr parallel mindestens ebenso stark vom eigenen Erfahrungshintergrund leiten lassen.

3.1.2. FR NIGERIA: Prosozialitätserlangung in der Großfamilie

Gemäß des Testergebnisses identifizieren sich die in den vorschulinstitutionellen Beispielen der FR Nigeria beobachteten Kinder bei 26 % der prosozialen Bildinterpretationen mit ausgleichschaffender Person¹⁾. Damit erreichen sie zur bundesdeutschen Vergleichsgruppe eine Diskrepanz von 11,2 %²⁾.

Dieser signifikante Unterschied dürfte vor allem hervorgerufen werden durch jenen Sozialisationsanteil, der nicht auf den der Kleinfamilie in Zusammensetzungsquantität und -beständigkeit ähnlichen familialen Kernverband zurückzuführen ist, sondern dem personell darüber hinausgehenden Zusammenschluß von Familienangehörigen zugeschrieben werden kann.

Die nigerianischen Kinder wachsen nämlich im Unterschied zu den bundesdeutschen in einem komplexeren Familiensystem auf, das sich stark an die traditionelle Großfamilie vorindustrieller Prägung anlehnt.

- 1) Anhang "Handlungsorientierung der Kinder, nigerianische Beispiele", S. XIII:

$$\begin{aligned} \text{GSW von } \text{psI} + \text{psII} &= 100 \% \\ \text{psII/in} &= \underline{\underline{26\%}} \end{aligned}$$

- 2) Ibid. und S. XVI:

$$\begin{aligned} \text{psII/in FRN} - \text{psII/in BRD} &= 26 \% - 14,8 \% \\ &= \underline{\underline{11,2\%}} \end{aligned}$$

Dieser Verband integrierte formals alle Abkömmlinge der gleichen Ahnen. Dabei schloß er - soweit ortsansässig - die das gesamte Generationen- und Verwandtschaftsspektrum umfassenden Angehörigen in der ausgedehnten, nach außen erkenntlich gemachten Wohneinheit "compound" zusammen.

Ökonomische Sicherheit gewährten intrafamilial die Einkünfte aus dem Familiengewerbe. Dieses bildete bei den Yoruba beispielsweise, der unter den Kindern am stärksten vertretenen ethnischen Gruppe, für die überwiegende Mehrheit von vier Fünfteln der Stadtbewohner - wie für die Landbevölkerung ganz ähnlich - die Landwirtschaft und für den Rest von einem Fünftel das Handwerk¹⁾.

Je nach Alter und Geschlecht, die beide als Indizien für die Höhe der Beitragsleistung zur Existenzsicherung gewertet werden konnten, weil diese Persönlichkeitsmerkmale den einzelnen in seinen Erwerbspotenzien festlegten, wurde dem Individuum definitiv ein Platz in der patriarchalen Hierarchie zugewiesen. Zwar limitierte die Rigidität dieses Systems den Spielraum für anregende Maßnahmen zur individuellen Persönlichkeitsentfaltung, jedoch sicherte die Integration in die Gruppe andererseits eine persönlichkeitsumfassende, d.h. die materiellen, emotionalen, intellektuellen und sozialen Belange umfassende Betreuung.

Die Sozialisationsagenten erstrebten also für den Nachwuchs primär eine gruppenorientierte Identitätsfindung, die bis zu ihrem Abschluß in der Adoleszenz allerdings über die familialen Grenzen hinauswies²⁾. Denn die Notwendigkeit, sich als ein gesellschaftlicher Subverband³⁾ mit Vertretern anderer Familieneinheiten aus der Dorf- oder Stadtsiedlung⁴⁾ zusammenschließen

1) Siehe LLOYD, P.C.: Africa in Social Change. 1975, 110.

2) Vgl. OGUNSADE, D.: Kultur der Völker Afrikas. 1976, 10 und AWONIYI, Th.A.: The Dilemma of Childhood Traditional Education in Africa. 1975, 8

3) Dazu MAJASAN, J.A.: Traditional Systems of Education in the Cultures of Nigeria. 1974, 37

4) Zu dem Beispiel Ibadan siehe MAJASAN, J.A.: ibid., 36

zu müssen, damit die gemeinsamen ökonomischen Interessen gegenüber Dritten gewahrt werden konnten, legte die Öffnung nach außen zu überfamilialen Bezügen nahe.

Heute leben in Ibadan und Lagos neben den seit Jahrhunderten ansässigen Familien vor allem auch solche, deren Oberhaupt in jungen Jahren aus der näheren Umgebung oder weit entfernt liegenden Landesteilen zugezogen ist. Motivierend war dabei in der Regel, in der Stadt das zu finden, was die Hochkonjunktur des Kolonialismus den damals jungen männlichen Familienmitgliedern bot: ein ansehnliches eigenständiges Einkommen und infolgedessen Prestige und Autorität innerhalb des Familienverbandes. Das sind zwei Errungenschaften, die diesen Familienmitgliedern traditionell ganz oder aber bis ins hohe Alter versperrt geblieben wäre.

Trotz der im Zuge dieses schon seit Jahrzehnten andauernden Urbanisierungsprozesses oft beträchtlichen regionalen Separation der Immigranten von ihren Stammsitzen¹⁾ ist - mindestens bisher - die aufgrund evolutionstheoretischer Erkenntnisse²⁾ erwartete Ablösung von der Großfamilie ausgeblieben. Jedoch hat ihre Struktur und das Beziehungsgefüge zwischen ihren Mitgliedern aufgrund der heute veränderten ökonomischen Bedingungen teilweise eine Modifizierung erfahren. So leben nur noch selten die zum gleichen Familienverband gehörigen Eltern und Kinder aus mehreren Generationen innerhalb eines gemeinsamen Wohnbereiches zusammen, selbst wenn sie in dieselbe Stadt immigriert sind. Das ist nicht nur von den beengten räumlichen Verhältnissen in den Metropolen abhängig, sondern auch bedingt durch den relativ stark vom Bildungsgang abhängigen Identifikationsgrad mit dem euro-amerikanischen Familienverband und seinen materiellen sowie ideellen Eigenheiten.

1) Auch LLOYD, P.C.: Africa in Social Change. 1975, 94

2) Vgl. hierzu Punkt 2.3.1.2.

Der Zusammenhalt zwischen den einzelnen familialen Subeinheiten gelingt hauptsächlich durch regelmäßige und möglichst häufige Besuche bei den Verwandten¹⁾, die nicht nur geselligen Charakter haben, sondern oft eine eigennützige Funktion erfüllen. So wenden sich beispielsweise jene in der Stadt lebenden Familienangehörigen, die infolge ihrer primär informellen Bildung meist manuelle und abhängige Arbeiten ausüben oder aber im Kleinhandel bzw. -handwerk ihren Lebensunterhalt verdienen, im Falle materieller Not um Unterstützung an wohlhabendere Verwandte. Diese haben meistens - etwa aufgrund ihrer mittleren bis höheren Schulbildung - gut bezahlte Positionen innerhalb des Staatsapparates oder der freien Wirtschaft inne²⁾.

Kommen die bemittelten Verwandten einem solchen Anliegen um Hilfe nach und erfüllen dem Fragenden seinen Wunsch, so wird ihnen nicht nur vom Empfänger, sondern auch von allen anderen Familienmitgliedern Anerkennung und Achtung entgegengebracht. Denn letztere haben am Wohlergehen des einzelnen mittelbar teil: einerseits weil dieser als ein potentieller Bittsteller ihnen selbst gegenüber entfällt bzw. für die Zukunft zum möglichen Helfer in eigener Angelegenheit erhoben wird; andererseits, weil die durch die Unterstützungshandlung bewirkte Steigerung des familialen Ansehens bei Nachbarn und Freunden auch deren Umgang mit den handlungsunbeteiligten Familienmitgliedern zu intensivieren hilft.

Die ideelle, prestigebezogene Rückerstattungsebene kann sich aber gegebenenfalls auch in eine materielle umwandeln, beispielsweise, wenn persönliche Schicksals-

- 1) Hierzu MARRIS, P.: Family and Social Change in an African City. 1971, 28-31
- 2) Die Eltern der in der vorschulischen Einrichtung A beobachteten Kinder gehören ausnahmslos dieser sozialen Subgruppe an, die in B der erstgenannten und die in C stammen aus beiden Bevölkerungsgruppen bzw. bewegen sich im Zwischenbereich dieser aus pragmatischen Gründen stark vereinfachten Differenzierung jenes Bevölkerungsanteils, der die staatlich anerkannte, institutionalisierte vorschulische Erziehung in Anspruch nimmt. (Vgl. Berufsangaben der Eltern im Anhang: "Individuelle Daten der Kinder, nigerianische Beispiele", S. V f.

schläge wie Krankheit, Arbeitslosigkeit oder Tod des Ernährers¹⁾ bzw. Ausfall der vorrangig die Vorschulkin-der sozialisierenden Mütter²⁾ den eigenen familialen Subverband in seiner materiellen oder sozialen Existenz gefährden. Die Großfamilie übernimmt dann die Funktion der Sozialfürsorge resp. -versicherung³⁾ und engagiert sich ausgleichend mit personeller oder finanzieller Hilfeleistung. Möglicherweise ist es die Beibehaltung dieser Funktion, die zum modifizierten Fortbestehen der Institution "Großfamilie" beiträgt.

Innerhalb dieses familialen Beziehungsgefüges besteht einerseits die Möglichkeit zu direkter Rückerstattung durch den ehemals adressierten und langanhaltend in seiner z.B. beruflichen Position angehobenen Hilfsempfänger. In der Regel werden jedoch, unabhängig von einer zuvor unmittelbar erhaltenen prosozialen Zuwendung, allerdings unter Berücksichtigung des Verwandtschaftsgrades, die aktuell kompetentesten Familienmitglieder aktiv. Dabei ist die von Fürsprache abhängige Intensität der Zuwendung u.a. auch bestimmt durch die zuvor bei regelmäßigen Besuchen am Stammsitz der Familie erfolgte Kontaktpflege⁴⁾ mit Verwandten.

3.1.2.1. Fördernde Strukturen

Mit dem auf Interdependenz und Reziprozität basierenden familialen Regelsystem⁵⁾, das den interpersonellen Umgang zwischen den Erwachsenen determiniert,

- 1) Siehe LLOYD, P.C.: Africa in Social Change. 1975, 188.
- 2) Hierzu FAFUNWA, A.B.: Directions in African Child Education. 1977, 250
- 3) Vgl. LUHMANN, N.: Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. 1973, 24-36
- 4) Diese Besuche finden beispielsweise nach GUGLER, J., W.G. FLANAGAN: Urbanisation and Social Change in West Africa. 1978, 66 bei 52% der Industriearbeiter in Lagos und Ibadan mindestens einmal jährlich statt; die in unmittelbarer Nachbarschaft lebenden Eltern werden bis zu einmal täglich aufgesucht - die entfernteren Angehörigen je nach Verwandtschaftsgrad bzw. Wohnnähe entsprechend seltener.
- 5) Siehe AWONIYI, Th.A.: The Dilemma of Childhood Traditional Education in Africa. 1975, 9

werden schon die Kinder konfrontiert. Das geschieht, wenn sie mit ihren Eltern bzw. den darüber hinausgehend im Kernverband zusammengefaßten Familienmitgliedern Verwandtenbesuche unternehmen oder aber zu Hause sind, wenn ortsansässige bzw. entfernt wohnende Angehörige empfangen werden.

Je nach Auftretenshäufigkeit der Kontakte und je nachdem, welche Bedeutung die sozialisierenden Erwachsenen der integrativen Kraft der Großfamilie zumessen, wird die Sozialisation zu Prosozialität begünstigt. Dabei dürfte innerhalb des der bundesdeutschen Kleinfamilie ähnlichen Kernverbandes die Betonung auf der wiedergutmachenden Variante liegen, innerhalb des großfamilialen Bezugssystems hingegen die altruistische oder indirekt abstrakte Prosozialität dominieren.

Da der Familiengroßverband die Funktion hat, die familialen Subeinheiten zusammenzuhalten, sind seine Interessen den Belangen der letzteren gegenüber gleichgestellt oder sogar übergeordnet. Deshalb nehmen an der interaktiven Wertevermittlung neben den Mitgliedern des Kernverbandes - je nach Beziehungsintensität zwischen den Erwachsenen in graduell abgeschwächter Form - auch die entfernteren Verwandten teil.

Die sich dadurch situativ eröffnende Vielfalt im Angebot an interpersonellen Beziehungsmustern zwingt den einzelnen zu einem Auswahlverhalten, will er, ohne seine begrenzten personalen Kapazitäten zu überfordern, die intrafamiliale Interaktion zur Zufriedenheit der Beteiligten regeln. Als Orientierungshilfe dienen die landesspezifisch anerkannten Differenzierungskriterien "Alter" und "Funktionsausübung", die die Gliederung des Personenkreises in homogene Subgruppen erlauben. Damit werden die Erwachsenen und Kinder, die im Kernverband hauptsächlich miteinander interagieren, innerhalb des großfamilialen Rahmens primär zu eigenständigen Gruppen, die sich vorrangig intra- statt intergruppal adressieren.

Wenn, wie im Extremfall, eine räumliche Distanz die Peergroup der Kinder trennt, etwa weil die einen im Haus zusammensitzen und plaudern, während die anderen im Vorhof miteinander spielen, üben die Erwachsenen allein durch ihre Existenz einen mittelbar erziehenden Einfluß aus. Denn die Kinder sind dazu angehalten, das enge Beziehungsverhältnis zwischen den familialen Subeinheiten nicht zu gefährden. Das veranlaßt sie bei auftretenden Konflikten, diese möglichst eigenständig zu beheben, und zwar zur Zufriedenheit beider konfligierenden Parteien. Denn eine andernfalls vorgetragene Beschwerde, selbst wenn sie nachträglich erfolgt, könnte die Zurechtweisung durch die Erziehungspersonen nach sich ziehen¹⁾.

Ebenfalls positiv wirkt sich auf den Erwerb einer prosozialen Handlungsorientierung bei den Kindern aus, daß der interaktive Umgang mit den Erwachsenen in der Regel lediglich quantitativ gedrosselt erfolgt. Denn dadurch gewinnt die Kind-Kind-Beziehung als Sozialisationsmedium an Bedeutung.

Da die Gleichaltrigen über vergleichsweise ähnliche entwicklungsbedingte Voraussetzungen verfügen, erübrigen sich hier die in der Erwachsenen-Kind-Interaktion häufig notwendigen, erläuternden Transformations-schritte bei der Vermittlung sozialer Erfahrungen. Entsprechend kann das Kind die beim Modell beobachtete Prosozialität, wenn es diese Handlungsweise als nachahmenswert erkannt hat, unmittelbar in das eigene Selbstkonzept übernehmen.

Auch die praktische Umsetzung und das Training der Aktivitäten wird erleichtert. So erübrigt sich beispielsweise häufig für den Handelnden eine situative Modifizierung des Gelernten, weil die geringe Variationsbreite potentieller Interaktionskonstellationen zwischen Peers - besonders bei denen im Vorschulalter - oft substantiell und strukturell ähnliche Konfliktlagen produziert. Deren Aufhebung andererseits zur Übung

1) Dazu LLOYD, P.C.: Africa in Social Change. 1975, 183 f. und DUROJAIYE, S.M.: Practical methods for nursery schools. 1977, 1

des erlernten Handlungsrepertoires zu nutzen, wird nicht nur infolge der Abwesenheit einer erwachsenen Ersatzperson regelmäßig einem Gruppenmitglied nahegelegt. In der Regel kann die Konfliktlösung - von Notfällen wiederum abgesehen - auch von einem peer übernommen werden. Denn der potentielle Helfer kennt aller Voraussicht nach aus Erfahrung sowohl die Beschäftigung seiner Alterskameraden, aus der die materiell sachgebundenen Konflikte häufig resultieren, als auch deren personale Bedürfnisse. Sie rufen allerdings eher soziale, emotionale und intellektgebundene Unstimmigkeiten zwischen den Kindern hervor.

Die den nigerianischen Heranwachsenden vergleichsweise häufig gebotene Gelegenheit, im Umgang mit Kindern ähnlichen Alters die Wahrnehmungs- und Handlungsschritte der prosozialen Interaktion zu üben, erleichtert es ihnen als Gefragte, sich bei der Interpretation der im Test dargebotenen Bilddarstellungen mit der I. bzw. II. Prosozialitätssubsequenz zu identifizieren.

Auch wenn sie die Figuren nicht mit familienangehörigen, sondern mit familienfremden Personen besetzen und letztere statt in einem engen in einem distanzierteren Verhältnis zum befragten Kind stehen, bleibt ein hoher Gesamtwert im Testergebnis zu erwarten. Denn die konstant in derselben Wohneinheit zusammenlebenden Geschwister¹⁾ lernen über den regelmäßig sich spora-

1) Die durchschnittliche Geschwisterzahl der in den nigerianischen Vorschuleinrichtungen beobachteten Kinder beträgt 2 (Anhang: "Individuelle Daten der Kinder, nigerianische Beispiele", S. V). Hierbei sind allerdings häufig die Kinder aus einer früheren oder parallelen Ehe des Vaters ausgeklammert, dem als Moslem oder Anhänger einer regionalen Religion die Vielehe gestattet ist. Da außerdem bei der vorschulischen Einrichtung C lediglich die in der Vor- bzw. Primarstufe untergebrachten Geschwister erfaßt sind, dürfte die durchschnittliche Kinderzahl in einem Haushalt sich auf etwa 4 bis 5 erhöhen (vgl. LLOYD, P.C.: Africa in Social Change. 1975, 182)

disch, zu Hause oder in unvertrauter Umgebung stattfindenden Umgang mit Basen und Vettern¹⁾, sich flexibel an veränderte situative und personale Bedingungen des prosozialen Engagements anzupassen.

3.1.2.2. Hemmende Strukturen

Neben dem von mir als positiv aufgezeigten Charakteristikum, daß den Kindern die in den gefilmten Spieleinheiten manifest werdende Kompetenz in der Durchführung von Prosozialität in der FR Nigeria über das realitätsnahe exemplarische Lernen vermittelt wird, weist die stark peergroup-bezogene Primärsozialisation aber auch unliebsame Begleiterscheinungen auf. Diese resultieren vornehmlich aus der zwangsläufigen quantitativen Verringerung der Erwachsenen-Kind-Interaktionen und betreffen vor allem jenen Anteil des Erwerbs einer prosozialitätsorientierten Handlungskonzeption, der von den Erziehungsmaßnahmen einer mit Kompetenzvorsprung ausgestatteten Person abhängig ist.

So ist die Intervention von erwachsenen Bezugspersonen etwa dann unerlässlich, wenn die punktuelle oder gar generelle Unfähigkeit eines Kindes zu prosozialen Handlungen den Neuerwerb von Fähigkeiten erfordert und dieser auf die Aktivierung schlummernder Begabungsreserven durch abstrakte Lernprozesse angewiesen ist. Entsprechend mag die im Test dokumentierte geringe Häufigkeit bei der Benennung von prosozialitätsherausfordernden Interaktionskonstellationen durch die nigerianischen Kinder zurückzuführen sein auf die ihnen vergleichsweise

1) Diese Bezeichnungen inkludieren Nachkommen von Eltern, die ihrerseits in einem Basen- oder Vetternverhältnis zueinander stehen, nicht selten zweiten und dritten Grades (hierzu AWONIYI, Th.A.: The Dilemma of Childhood Traditional Education in Africa. 1975, 8)

seltener gebotene Gelegenheit, zur Vervollständigung ihrer Wahrnehmungsfähigkeit gezielte Anregungen von Erwachsenen entgegenzunehmen.

Diese aus den Interaktionsregeln der Großfamilie resultierende Beschränkung, die auch die Korrektur bereits verfestigter Strukturen im internalisierten Handlungskonzept des einzelnen limitiert, beispielsweise wenn diesem in der Peerinteraktion fortwährend und einseitig die Rolle des "Helfers" bzw. "Hilfsempfängers" zugewiesen wird, erfährt noch eine graduelle Intensivierung. Denn zuzüglich zum Vater ist auch die häufig berufstätige Mutter¹⁾ oft regelmäßig für längere Zeiträume dem Kernverband entzogen. Das heißt, sie wird in der Wahrnehmung ihrer Sozialisations- resp. Erziehungsaufgaben beschränkt, und zwar angesichts der fortschreitenden räumlichen Separation der Großfamilie immer häufiger; ohne eine verlässliche Ersatzperson mit der Funktionsübernahme betrauen zu können.

3.2. Die prosoziale Handlungsausrichtung des Erziehers

Der Erwerb einer prosozialen Handlungsorientierung und -kompetenz durch das Vorschulkind ist außer von familialen Sozialisationsbedingungen auch abhängig von dem Verhalten des Vorschulpädagogen. Dieser wirkt gegenüber dem beobachtenden Kind mit seinen prosozialen Handlungen als positives bzw. durch Unterlassen von prosozialem Engagement als negatives Modell.

In welcher Art und Intensität die Erzieherin während des Vorschulalltags prosozial handelt, ist abhängig von ihrem eigenen Erfahrungshintergrund und den daraufhin erworbenen Erziehungsvorstellungen. Dabei ist meines Erachtens für die situative Handlungsentscheidung ausschlaggebend, welche Assoziationen die gegenwärtige

1) 87 % der Mütter üben eine Berufstätigkeit aus
(Anhang: "Individuelle Daten der Kinder", nigerianische Beispiele, S. V und VI)

Situation mit vorangegangenen hervorruft. So wird die Erzieherin im Moment der Kontaktaufnahme mit einem der ihr anvertrauten Kinder das pädagogische Vorgehen vornehmlich an jenen Erfahrungen orientieren, die sich konkret beziehen auf die Gestaltung der Erzieher-Kind-Interaktion.

Detaillierte Anregungen hierzu werden ihr von den Eltern und von den Organisatoren der professionalisierten vorschulischen Erziehung vorgetragen. Daß es diese Vorschläge sind, die primär die Handlungsausrichtung der Pädagogin bestimmen, ist wahrscheinlich. Denn der genannte Personenkreis kommuniziert häufig und regelmäßig mit ihr, sei es durch Gespräche, durch vermittelte Informationen über die Institutionsleitung oder aber durch schriftliche Mitteilungen. Dadurch sind der Erzieherin zum Zeitpunkt einer prosozialitäts-herausfordernden Situation innerhalb des Vorschulalltags die hier artikulierten Erziehungsanforderungen verhältnismäßig gegenwärtig.

Außerdem verfügen die beiden Personengruppen - je nach landesspezifischem Machtgefälle die eine oder die andere Partei dominant - vermittels des Institutionsleiters über Sanktionsmittel zur Durchsetzung der eigenen Interessen. Dadurch wird ihren Forderungen ein verbindlicher Charakter verliehen und dem Erzieher nahegelegt, seine vor der Berufsausübung erworbenen Erziehungsvorstellungen als sekundär den aktuell gefragten unterzuordnen.

Die seitens der Eltern an die Vorschulerzieher herangetragenen Erwartungen variieren in allen sechs der Studie zugrundegelegten Institutionen. Dafür ist meines Erachtens verantwortlich, daß die Erziehungsberechtigten von unterschiedlichen Standpunkten aus urteilen. Das betrifft sowohl die Einschätzung der ihnen gesellschaftlich zugewiesenen Sozialisations- und Erziehungsfunktion, desgleichen die Beurteilung dieser Anforderungen als berechtigt, sowie drittens das Abwägen der eigenen Kompetenzen zu ihrer Einlösung.

Ich selbst gehe davon aus, daß die Kinder ein Anrecht besitzen auf zeitliche und inhaltliche umfassende Betreuung¹⁾. Diese zielt darauf ab, die Heranwachsenden optimal auf die Erfordernisse ihres zukünftigen Erwachsenenlebens vorzubereiten. Dieser komplexen Aufgabenstellung können aber weder die Eltern der nigerianischen Kinder noch die der bundesdeutschen intensiv und umfassend gerecht werden. Die Erziehung kann hier über pädagogisch ausgebildete Fachkräfte Unterstützung bieten, was sie auch zu leisten versucht - allerdings nicht so sehr im Hinblick auf die von mir als Ideal angegebene Zielsetzung als vielmehr in Abhängigkeit von praxisbezogenen Limitierungen: die Notwendigkeit zur Berücksichtigung der elterlichen Wünsche, der Interessen institutionstragender Organisationen und der pädagogischen Fähigkeiten der Vorschulerzieher.

3.2.1. BR DEUTSCHLAND: Familienergänzende Kindergarten- erziehung

Wie zum Zeitpunkt der Entstehung von professionalisierter Kleinkindererziehung wird auch heute noch in der BR Deutschland primär deshalb auf die Vorschulerziehung zurückgegriffen, weil die auf den Basisverband reduzierte Familie formal und inhaltlich beschränkt ist in der Wahrnehmung einer Sozialisations- und Erziehungsfunktion, die den gesellschaftlichen Erfordernissen ebenso entspricht wie den personalen Bedürfnissen des Kindes.

3.2.1.1. Die elterlichen Erziehungserwartungen

Die Eltern erfahren diese Unzulänglichkeit der familialen Sozialisation und Erziehung beispielsweise, wenn - wie bei einem Großteil der Kinder aus dem Beobach-

1) Siehe SCHLEICHER, K.: Ausbildung für eine fachkompetente Kindergartenarbeit. 1977, 88

tungssample - die Mutter ebenso wie der Vater einer Berufstätigkeit nachgeht. Oft ist das infolge des geringen Einkommens des Ehemannes z.B. als Verkaufsfahrer (Vater von Christian)¹⁾ objektiv notwendig. Manchmal jedoch wird die Berufstätigkeit auch aus eher subjektiven Erwägungen heraus angestrebt, etwa weil die Mitarbeit der Frau einen gewissen Grad an Selbständigkeit gegenüber dem Mann sowie in qualifizierten Berufen Selbstbestätigung verspricht oder aber eine weitreichende Teilhabe der Eheleute am Konsumgüterangebot garantiert.

In jedem Falle ist jedoch mit der außerhäuslichen Berufstätigkeit der Mutter parallel zum Vater bzw. - wie bei Thorsten²⁾ - bei dessen Abwesenheit die temporal durchgängige Versorgung des Nachwuchses gefährdet. Deshalb bietet sich den Eltern als Ausweichmöglichkeit an, für den fraglichen Zeitraum die Aufsichtspflicht an die Erzieherin zu übertragen.

Nach Aussagen der von mir befragten Praktiker ist es aber nicht nur das Anerbieten einer formalen Entlastung, das die betroffenen Eltern zur Inanspruchnahme der gebotenen außerfamilialen Betreuung motiviert. Vielmehr erhoffen die meisten von ihnen ebenso wie jene Ehepaare, die ihre Kinder aufgrund der ausgesetzten Berufstätigkeit der Mutter, kontinuierlich ganztätig selbst versorgen könnten, gleichzeitig eine qualifiziertere als die von ihnen selbst leistbare Vermittlung von Lerninhalten.

Da die Eltern in der Regel gelehrt wurden resp. selbst unmittelbar oder indirekt erfahren haben, daß die Qualität des individuellen Daseins grundlegend von der Verfügbarkeit materieller Mittel abhängig ist, streben sie im Interesse der zukünftigen Existenzsicherung ihrer Kinder an, deren Berufserfolg vorzubereiten durch die Verfügbarmachung eines bestmöglich erscheinenden Ausbildungsganges.

1) "Individuelle Daten der Kinder. Deutsche Beispiele", Anhang, S. VII

2) *ibid.*

Damit der einzelne in den obligatorischen Prüfungen brillieren kann, muß er über adäquate intellektuelle Kompetenzen verfügen. Der Erwerb hängt in der Regel ganz wesentlich von pädagogisch gezielten und folglich Experten vorbehaltenen Trainingsmaßnahmen ab. Zwar gilt das bei wachsendem Fortbildungsstand der Heranwachsenden vermehrt, jedoch vermuten die Eltern angesichts der zunehmenden schulischen Anforderungen in der Primarstufe zu Recht, daß auch die kognitive Förderung des Kindes im Vorschulalter besser bei der fachkompetenten Erzieherin aufgehoben ist¹⁾.

Eingedenk der fundamentalen Bedeutung, die der Intelligenzentwicklung des Nachwuchses einsehbar beige-messen wird, ist es verständlich, wenn in allen drei institutionellen Beispielen von der Mehrheit der Eltern betont wird, daß sie primär eine optimale Unterstützung bzw. Anregung der Kinder im intellektuellen Lernbereich wünschen und erwarten²⁾.

Daneben wird allerdings nur von einigen Erziehungsberechtigten auch ein Ausgleich zur primär erwachsenen-zentrierten Kleinkindererziehung in der Kleinfamilie erhofft. Denn infolge ihrer dominant einseitigen Interaktionsregulierung birgt sie die Gefahr einer unilinearen Erfahrungsakkumulation. In ihrem Gefolge könnten die Kinder eine Persönlichkeitsstruktur aufbauen, die im Verlauf ihrer Schul- und Berufslaufbahn eine Stigmatisierung als verhaltensauffällig bzw. -gestört nach sich ziehen müßte³⁾.

Dieses Risiko gilt es aufzufangen, soll dem potentiell kalkulierbaren Scheitern des Nachwuchses, resultierend aus der Unfähigkeit zur Kontaktaufnahme mit den über Unterstützungspotenzen verfügenden Peers, vorge-

- 1) Zur vorschulischen Erziehung als erster Stufe im Bildungswesen vgl. auch SCHLEICHER, K.: Ausbildung für eine fachkompetente Kindergartenarbeit. 1977, 83 sowie ASIWAJU, A.I.: Ashby Revisited. 1972, 5. Aus dieser Perspektive erklärt sich auch, warum die Nachfrage nach Plätzen in vorschulischen Einrichtungen für Schulanwärter höher liegt als die für jüngere Jahrgänge.
- 2) Hierzu vgl. Angaben im Anhang "Modifikatoren der professionalisierten Vorschulerziehung, deutsche Beispiele", S. III
- 3) Hierzu RICHTER, H.-E.: Patient Familie. 1970, 45-119

beugt und ein vorübergehendes resp. endgültiges Ausscheiden des Heranwachsenden aus dem Ausbildungsprozeß verhindert werden.

Damit fällt der Erzieherin die Aufgabe zu, den einzelnen an die Regeln des interpersonellen Umgangs mit Gleichaltrigen zu gewöhnen, jedoch ohne das elterliche Interesse an einer gezielten intellektuellen Förderung zu gefährden. Das verpflichtet sie eher zu einem personenzentrierten als zu einem gruppenbezogenen Betreuungsmodus: Da eine stabilisierte Persönlichkeit Lernprozessen gegenüber aufgeschlossener ist als eine verunsicherte, kann die Erzieherin beispielsweise bei Auftreten einer Kompetenzungleichgewichtigkeit zwischen den Kindern nur begrenzt auf einen gruppeninternen Ausgleich warten. Vielmehr ist sie, will sie das übergeordnete Ziel einer kognitiven Förderung unmittelbar anstreben, zur gezielten Adressierung des Betroffenen und zum unverzüglichen Einsatz der eigenen Unterstützungspotenzen angehalten.

Insgesamt erwarten also die bundesdeutschen Eltern von der Erzieherin, daß diese die Prämissen der familialen Sozialisation und Erziehung durch Einsatz ihrer fachlichen Kompetenzen zu stabilisieren hilft.

3.2.1.2. Institutionsinterner Erziehungsschwerpunkt

Wie die Befragungsergebnisse zum Erziehungsschwerpunkt implizieren¹⁾, gehen die elterngewünschten Erziehungsziele nicht unmittelbar in die Konzeption des Vorschulalltags ein. Infolge der drittelparitätischen Finanzierung vorschulischer Einrichtungen sind nämlich bei der curricularen und didaktischen Konzeption der Kinderbetreuung neben den Interessen der Erziehungsberechtigten auch die der organisatorischen

1) "Modifikatoren der professionalisierten vorschulischen Erziehung. Deutsche Beispiele", Anhang, S. III

Träger sowie die der allerdings praktisch kaum ins Gewicht fallenden subventionierenden und gesetzgebenden staatlichen Institutionen zu berücksichtigen.

Die Belange der privaten oder öffentlichen Träger, das sind in den vorschulinstitutionellen Beispielen A und B die katholische bzw. evangelische Kirche sowie im Beispiel C das Stadtjugendamt, spiegeln sich meines Erachtens in dem jeweils von der Erzieherin vertretenen Lehr- und Lernziel wieder. Denn dieses, d.h. in den von den Kirchen getragenen Vorschuleinrichtungen die gleichzeitig intellektuelle und soziale Förderung sowie in der städtischen Institution die primär soziale Förderung, entspricht in allen drei Beispielen dem als offiziell angestrebt angegebenen Lernziel.

Meines Erachtens ist diese Übereinstimmung dadurch bedingt, daß die Träger über die Möglichkeit der Personalauslese verfügen: Bei der Einstellung beispielsweise findet zur Sicherstellung größtmöglicher Solidarität mit dem eigenen Theorie- und Praxiskonzept positive Berücksichtigung, wenn der Erwerb der Berufsqualifikation bzw. die Bewährung in der Praxis in einer von den der eigenen Dachorganisation unterstellten Institutionen erfolgte. Während der Probezeit sowie auch im Verlauf der Dienstzeit kann der Erzieher dann, sofern er sich nachträglich durch konzeptionskonträres Verhalten als subjektiv nicht tragbar erwiesen hat, nach fehlgeschlagenen Maßregelungen aus dem Arbeitsverhältnis auch wieder entlassen werden.

Auffällig ist angesichts der mindestens graduell unterschiedlichen Interessen der Träger, daß in Abgrenzung zu den Eltern alle befragten Gruppenerzieherinnen im Hinblick auf ihre Schützlinge die Relevanz der Sozialerziehung¹⁾ betonen: Von den in den beiden ersten Institutionen tätigen Mitarbeitern wird ihr eine im Verhältnis zur kognitiven Förderung gleichrangige Bedeutung zugemessen, während die emotional stabilisierende und die materiell verwahrende

1) HIELSCHER, H.: Ziele und Inhalte einer systematischen Sozialerziehung im Kindesalter. 1974, 21

Versorgung des Kindes als Nebenprodukt der Vorschul-
erziehung betrachtet wird.

Letzteres entspricht der Einschätzung durch die
Pädagoginnen der dritten Einrichtung, jedoch heben die-
se gleichzeitig die Bemühungen um Komplettierung des
kindlichen Sozialverhaltens als fraglos primäre Auf-
gaben des Erziehungsexperten hervor¹⁾.

Mit dieser Betonung des sozialen Aspekts der Erzie-
hung lehnen sich alle Institutionen jedoch, Einrichtung
C noch ausdrücklicher als erstere, an die Konzeption
des Kindergartens an. Denn in ihm wird, wie bereits
zum Zeitpunkt seines Entstehens, bezogen auf die der
Kinderarbeit entrissenen Nachkommen proletarischer
Familien, die einen hohen Bedarf an ergänzenden Sozia-
lisationsbemühungen aufwiesen²⁾, hauptsächlich der so-
ziale Bereich gefördert.

Soweit es also das offizielle und von den Erziehe-
rinnen persönlich unterstützte Erziehungsziel anbelangt,
sind in den bundesdeutschen Institutionen sehr günstige
Voraussetzungen gegeben, um curriculum intern Pro-
sozialität zu lehren und zu lernen.

Allerdings ist zunehmend zu beobachten, daß die el-
terlichen Forderungen nach dominant intellektueller
Förderung bei der Planung und Ausführung pädagogischen
Vorgehens an Bedeutung gewinnen. Verantwortlich dafür
erscheint mir unter anderem die sinkende Kinderzahl
infolge des "Pillenknicks" zu sein. Denn zur Sicherung
der staatlichen Subventionsleistungen darf eine Min-
destanzahl der in Anspruch genommenen Kindergarten-
plätze nicht unterschritten werden. Deshalb muß die
inhaltsbezogene Nachfrage bei den formal nicht auf pro-
fessionalisierte Erziehung angewiesenen Eltern auf-
recht erhalten bzw. verstärkt werden.

1) Siehe Anhang, *ibid.*

2) FLITNER, A.: Vorschulerziehung. 1974, 620. Daß alle
drei Einrichtungen Kindergärten sind, entspricht
dem institutionellen Profil in der BR Deutschland,
nach dem der prozentuale Anteil von Vorschulen, die
permanent und nicht vorübergehend als Projekt ins
Lebens gerufen wurden, ein verschwindend geringer
ist.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, seitens der Institutionen durch gezielte Elternarbeit das Vorurteil auszuräumen, intellektuelle Förderung und soziale bzw. auf Prosozialitätserwerb abzielende Kompetenzvermittlung bei den Kindern würden sich ausschließen: Das Wahrnehmen und Darlegen von Unterschieden, deren Abwägen durch ein gegenseitiges In-Beziehung-Setzen sowie die Aufhebung der Ungleichgewichtigkeit andererseits verhelfen beispielsweise dem Kind zur Kompetenz in einem Problemlösungsvorgehen, das strukturelle Gemeinsamkeiten mit sachbezogenen Lösungsverfahren aufweist.

3.2.1.3. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten durch die Erzieherin

Wie bislang aufgezeigt werden konnte, orientieren sich die Vorschulerzieherinnen in den bundesdeutschen Beispielen in ihrem handelnden und verbalen Umgang mit den spielenden Kindern stärker als es dem Wunsch der Eltern entspricht an dem offiziell anerkannten Lernziel, den einzelnen im Ausbau seiner sozialen Beziehungsfähigkeit zu unterstützen.

Welche Formen diese Bemühungen situativ annehmen, beispielsweise wenn die Erzieherinnen die Spielaktivitäten ihrer Schützlinge anleitend oder begleitend betreuen, ist vor allem davon abhängig, inwieweit sich die Vorschulerzieherin theoretisch und praktisch für den Umgang mit Kindern im Vorschulalter qualifizieren konnten.

Die hospitierten Kindergruppen, in die die beim Spiel beobachteten Vier- bis Fünfjährigen integriert sind, umfassen durchschnittlich 25 Teilnehmer und stellen innerhalb der Institution eine in Eigenverantwortung zu beaufsichtigende und zu versorgende Subeinheit dar. Entsprechend diesbezüglich verbindlicher Richtlinien werden sie von einer examinierten Kindergärtnerin

geleitet¹⁾, die in ihrer pädagogischen Tätigkeit unterstützt wird von einer oder sogar zwei Jahrespraktikantinnen.

Während erstere auf eine insgesamt drei Jahre andauernde Ausbildungszeit sowie eine mehrjährige Ausübung ihres Berufes zurückblicken können, befinden sich letztere, die für die Dauer eines Jahres ein theoretisch begleitetes Praktikum vor Ort absolvieren, erst in der zweiten Phase ihrer Ausbildung. Damit bringen beide Gruppen für die Durchsetzung des erklärten Erziehungsziels unterschiedliche Vorbedingungen mit: Übung im Einsatz der institutionsspezifisch zur Verfügung gestellten materiellen und räumlichen Lehrvoraussetzungen²⁾ versus Anregungen aus der Theorie zum modifizierten Einsatz dieser Mittel in der Praxis.

Eingedenk dieser spezifischen Leistungsschwerpunkte können sowohl die Kindergärtnerinnen als auch die Jahrespraktikantinnen zur Recht von den Eltern als fachkompetente Experten mit der Kompetenzvermittlung an die Kinder beauftragt werden. Das gilt sowohl für den von den meisten Eltern priorisierten intellektuellen als auch für den von einer Minderheit der Erziehungsberechtigten gleichfalls als relevant erkannten sozial-gruppalen und damit prosozialitätsorientierten Erziehungsbereich.

Auf das Erlernen prosozialer Kompetenzen durch das Kind wirkt sich besonders günstig aus, daß die professionellen Betreuer - entsprechend der Kindergartenkonzeption -

"... Erziehungsformen suchen, die aus dem Alter und der Lage dieser Kinder zu entwickeln sind"³⁾.

Denn wird erstens von den personalen Besonderheiten des Adressaten ausgegangen, kann zweitens zuzüglich auf ein Repertoire von Erziehungsmethoden⁴⁾ zurückge-

1) MOMBAUR, P.M./E. SIEBENMORGEN: Kindergartengesetz. 1973, 119

2) Zu diesen und allen anderen institutionsspezifischen Angaben vgl. Anhang ibid.

4) DOMKE, H.: Erziehungsmethoden. 1973, 11-29, besonders die Definition auf S. 12

3) FLITNER, A.: Vorschulerziehung. 1974, 620

griffen werden, das in einer theoretischen Ausbildungsphase erlernt, sowie in einer praktischen erprobt werden konnte, und kann drittens auch noch auf ein reichhaltiges Angebot an materiellen Erziehungsmitteln zurückgegriffen werden, wie es in den drei bundesdeutschen Beispielkindergärten der Fall ist, so können durch Vielfalt anregende Lernsituationen geschaffen werden. Diese ermöglichen besonders das Erlernen neuer Aspekte eines umfassenden prosozialen Kompetenzerwerbs.

3.2.2. FR NIGERIA: Vorschulerziehung als Vorbereitung auf die Schule

So wie die tendenziell zugunsten des sozialen Lernfeldes entschiedene Integration der divergierenden Interessen von Eltern und Erziehern in der BR Deutschland abhängig ist von dem dortigen Machtverhältnis zwischen diesen beiden Parteien, resultiert auch in der FR Nigeria aus dem herrschenden Beziehungsverhältnis von Elternanspruch und Vorschulinteressen die landesspezifische Gewichtung des Erziehungsziels "Schulvorbereitung".

3.2.2.1. Erwartungen der Eltern hinsichtlich der Erziehungsziele

In den stadtansässigen Subeinheiten der Großfamilie ist die primär der Mutter zugeschriebene Betreuung des Kindes im Vorschulalter in ihrer ganztägigen Kontinuität wie in der BR Deutschland gefährdet. Denn mehr oder weniger massiv ökonomisch bedingt besteht für die Frauen die Notwendigkeit zur Berufsausübung. Infolge der durch den Urbanisierungsprozeß veränderten Arbeitsmarktlage und Wohnsituation kann allerdings die Mutter, die schon traditionell einer meist landwirtschaftlichen oder händlerischen Tätigkeit nachging, nur noch in

seltenen Fällen die Kleinst- und Kleinkinder mit sich zum Arbeitsplatz nehmen bzw. in der Obhut einer weiblichen Familienangehörigen zurücklassen¹⁾.

Deshalb wurde nach einer Substitutin Ausschau gehalten, die die wohlhabenden Bevölkerungsschichten noch bis vor wenigen Jahren in einer Hausangestellten gefunden zu haben glaubten. Im Zuge der Arbeitskraftverteuerung muß aber heute, da die Jugendlichen immer seltener zum Eintritt in diese Berufssparte bereit sind, statt eines geringfügigen Taschengeldes ein beständig steigender Lohn gezahlt werden - ein Umstand, der die betroffenen Familien dazu veranlaßte, die finanziellen Aufwendungen zu den gewährten Leistungen kritisch in Beziehung zu setzen.

Wie von ihnen primär erwartet, garantieren die Kindermädchen eine temporal kontinuierliche Verwahrung des Nachwuchses. Daneben leisten sie in der Regel, da als unmittelbare Landemigranten oder doch mindestens den unteren Einkommensschichten zugehörig stärker informell gebildet²⁾, eine den traditionellen Regeln verbundene soziale, emotionale und intellektuelle Betreuung³⁾ der Kinder.

Diese eher allgemeinbildenden Sozialisationsbemühungen des Kindermädchens entsprechen jedoch nicht dem Idealanspruch der Eltern. Sie wünschen vielmehr darüber hinausgehend, daß das Vorschulalter als die zeitlich dem Bildungsgang vorausgelagerte Phase auch inhaltlich gezielt vorbereitend genutzt wird. Denn der Schulerfolg der Nachkommen liegt im unmittelbaren Interesse

1) AWONIYI, Th. A.: The Dilemma of Childhood Traditional Education in Africa. 1975, 21

2) Außer der fünf Schuljahre umfassenden Primärschule sind alle formalisierten Ausbildungsgänge kostenpflichtig.

3) Siehe MAJASAN, J.A.: Yoruba Education. 1967, 213 und FAFUNWA, A.B.: Directions in African Childhood Education. 1977, 253 f.

der Erziehungsberechtigten: Er ist nicht nur konstitutiv notwendig für die zukünftig gesicherte materielle Existenz des Kindes, er entscheidet auch über die Qualität der vom Nachwuchs zu erbringenden Altersversorgung.

Entsprechend sind die Eltern immer mehr gewillt, zur Einlösung des Erziehungsanliegens "Intelligenzförderung" auf die Hilfe des Kindermädchens zu verzichten. Stattdessen nehmen sie gern die von den Europäern aus Eigenbedarf, nämlich zur Vorbereitung ihres Nachwuchses auf den Schulbesuch im Heimatland eingerichteten Alternativen in Anspruch.

Obwohl inzwischen - wie die Institutionen A und C - von nationalen Komitees übernommen und geleitet, bleiben diese bis heute der Elite vorbehalten; denn als privatwirtschaftlich organisierte Einrichtungen sind sie immer auch auf Gewinnmaximierung ausgerichtet. Infolgedessen erfordert die Inanspruchnahme der vorschulischen Institution von den Eltern, besonders angesichts des nigerianischen Kinderreichtums, eine extensive Ausschöpfung der finanziellen Reserven.

Aber auch die Erziehungsberechtigten der einkommensschwächeren Bevölkerungsgruppen erkennen den Zusammenhang von vorschulischer Förderung und späterem Schulerfolg¹⁾. Deshalb sind sie ebenfalls bereit, im Rahmen ihrer allerdings vergleichsweise begrenzteren Kapazitäten, die notwendigen Beträge für die Realisierung ihres Erziehungsanspruchs zu reservieren.

Ein ansehnlicher Teil der Eltern ist dazu gezwungen, auf die illegale Institution der "Playgroup" zurückzugreifen, auf die bereits in Punkt 2.3.1.1. hingewiesen wurde. Denn hier werden durch Verwendung behelfsmäßiger Ausstattungen und Einsatz unterqualifizierten Personals die laufenden Kosten gering gehalten und die elterlichen Beitragsleistungen infolgedessen auf ein Minimum gebracht.

1) Traditionell war die Zeitspanne der Kindheit dem selbstinitiierten Lernen innerhalb der Peergroup vorbehalten: MAJASAN, J.A.: Traditional Systems of Education in the Cultures of Nigeria. 1974, 38

Indessen gewährleistet diese Einrichtung weniger die von den Eltern erhoffte intellektuelle Förderung des Kindes als vielmehr dessen beaufsichtigende Verwahrung. Denn die verantwortlichen Erwachsenen - konfrontiert mit einer über ihre pädagogischen Fähigkeiten und situativen Möglichkeiten hinausgehenden Anforderung - beschränken ihre Interventionen in der Regel auf Disziplinierungsmaßnahmen, während die Kinder im Beschäftigungsspiel sich selbst überlassen bleiben.

Dieser Sachverhalt zeichnet wesentlich mitverantwortlich dafür, daß das traditionell akzeptierte Erziehungsmedium Spiel¹⁾ heute, wenn es außerhalb der Playgroup vorschuldidaktischen Einsatz finden soll, bei den Eltern eine skeptische Reaktion hervorruft. Sie befürchten nämlich, daß sich die in den legalen Institutionen tätigen Erzieher dann ebenfalls passiv aus dem Geschehen heraushalten könnten. Das bedeutete, daß die Kinder innerhalb der Peergroup lediglich die zuvor im familialen Kontext erworbenen Kompetenzen üben, nicht aber durch pädagogisches Eingreifen zum Neuerwerb von Wissen angehalten würden.

Alle Anhaltspunkte weisen darauf hin, daß die nigerianischen Eltern deshalb ihre Kinder in die von mir aufgesuchten vorschulischen Institutionen geschickt haben, weil sie eine optimale Schulvorbereitung erhoffen. Denn selbst wenn die Mutter als Hausfrau ganz-tätig anwesend wäre und die Kinder intensiv betreuen könnte, verfügte sie nur begrenzt oder - je nach Bildungsstand - sogar gar nicht über Möglichkeiten, eine sach- und fachbezogene intellektuelle Förderung des Kindes zu leisten. Zu den dazu erforderlichen kognitiven Hilfestellungen fehlen ihr einerseits die methodischen Kenntnisse und andererseits die präzisen Einsichten in die Erfordernisse der Primarstufe.

Demgegenüber sind in der Familienerziehung aus Sicht der Eltern ausreichende Möglichkeiten gegeben,

1) MAJASAN, J.A.: Yoruba Education. 1967, 220 und
OGUNSADE, D.: Die Yoruba. 1976, 11

um die Heranwachsenden im sozial-emotionalen Bereich zu fördern: Die Kontaktpflege mit verschiedenen erwachsenen und heranwachsenden Bezugspersonen schult den einzelnen im Umgang mit anderen, und die dabei entstehenden effektiven Bindungen festigen ihn in seiner Persönlichkeitsstruktur.

Da also der Bereich des sozialen Lernens einschließlich der Vermittlung prosozialer Handlungskompetenz auch außerhalb des vorschulinstitutionellen Rahmens geleistet werden kann, soll die professionelle Erzieherin sich ganz auf die Förderung der schulischen Fähigkeiten konzentrieren. Nur dies scheint den hohen finanziellen Aufwand aus Sicht der Eltern zu rechtfertigen.

Übersehen wird hierbei allerdings, daß intellektuelle Kompetenzförderung weniger das zusammenhanglose Auswendiglernen von Fakten beinhaltet. Vielmehr umfaßt es ein sowohl kreatives als auch systematisches Zuordnen von Kenntnissen bis hin zur Postulierung einer Problemlösung. Diese Präzisierung deutet den engen Zusammenhang zwischen sachorientiertem intellektuellem und personenzentriertem sozialem Lernen an. Das aber verweist auf die Unmöglichkeit, beide Bereiche innerhalb des Vorschulcurriculums rigide voneinander trennen zu wollen.

3.2.2.2. Spielraum für prosoziales Lernen in den Institutionen

Die Eltern überlassen ihre Kinder bevorzugt jenen Vorschulerziehern, die ihre Arbeit - wie in den institutionellen Beispielen A und C - in den organisatorisch einer Primarschule angeschlossenen Vorschulklassen ausüben¹⁾. Hier können nämlich die Erzieher ihre Inhaltsvermittlung sowie ihr methodisches Vorgehen direkt an den Erfordernissen einer bestimmten ersten

1) Vgl. auch OKEDIJI, F.O.: The cultural conditions of the preschool child in Nigeria. 1973, 29

Schulklasse ausrichten. Dadurch wird die von den Eltern primär geforderte, schulzentrierte intellektuelle Förderung nicht nur während der Vorschulzeit gewährleistet, sondern kann auch in den ersten Schuljahren noch direkt nachwirken: Das graduell auf die institutions-spezifischen Schwerpunkte zugeschnittene Wissen sichert dem Vorschüler in der Regel einen Platz in der dazugehörigen Primarschule und erlaubt ihm folglich eine weitestgehende Aktualisierung des Gelernten - ein Vorteil, der umgekehrt auch für Prosozialität gelten würde, wäre sie als Erziehungsziel anerkannt.

Nun ist nicht allen Eltern der Rückgriff auf diesen Vorschultypus möglich. Denn da die vorschulische Betreuung gemeinhin in nichtstaatlichen Einrichtungen stattfindet, können Vorklassen lediglich an eine ebenfalls privat organisierte und sich finanziell selbst tragende Primarschule angegliedert sein. Infolgedessen verlangt die organisatorisch der Schule angeschlossene Vorschuleinrichtung den Eltern nicht nur während der Vorschulzeit ansehnliche Beitragszahlungen ab, sondern zwingt sie auch, wollen sie die aufgeführten Förderungsvorzüge uneingeschränkt zum Tragen kommen lassen, das entsprechend höhere Schulgeld für die Primarschulzeit aufzubringen. Entsprechend wird Prosozialität hier schichtspezifisch erlernt.

Sind demgegenüber die Erziehungsberechtigten dazu gezwungen, die im Leistungsniveau niedrigeren und fünf Schuljahre umfassenden öffentlichen Primarschulen in Anspruch zu nehmen, so können sie zur Förderung ihrer Kinder - soweit vorhanden - auf autonom verwaltete Vorschuleinrichtungen wie die Institution B ausweichen. Diese werden meistens von Organisationen, die ein gemeinnütziges Ziel oder aber einen bestimmten Erziehungsauftrag verfolgen - wie die UNESCO in Beispiel B etwa - eingerichtet sowie auch weiterhin finanziell unterstützt, wenn zur Erhaltung oder Neuausstattung aufwendige Kosten anfallen und beglichen werden müssen.

Demzufolge dienen die Beiträge der Eltern vor allem dem Ausgleich kontinuierlich anfallender Kosten, zu denen beispielsweise die monatlichen Zahlungen der Angestelltengehälter zu zählen sind. Entsprechend können sie vergleichsweise gering gehalten¹⁾ und auch von Erziehungsberechtigten unterer Einkommensschichten aufgebracht werden. Andernfalls müßten diese auf eine institutionell anerkannte Schulvorbereitung ihrer ohnehin sozial benachteiligten Kinder verzichten und auf die Inanspruchnahme von Playgroups ausweichen.

Daß in allen drei Institutionen der elterliche Wunsch, die Kinder schulorientiert in ihrer Intelligenzaktualisierung zu fördern, sich unmittelbar in der Konzeption der vorschulischen Erziehung niederschlägt, während das von den Pädagogen als gleich relevant erkannte personenbezogene soziale Lernen unberücksichtigt bleibt²⁾, resultiert vor allem aus dem soeben angedeuteten materiell finanziellen Beziehungsverhältnis von Eltern und Organisatoren bzw. Administratoren der Vorschuleinrichtung. Denn allein die Nachfrage der ersteren, dokumentiert in ihrer Zahlungsunwilligkeit, gewährleistet langfristig den Fortbestand der Institution. Das gilt uneingeschränkt sowohl für die ausschließlich elterngetragenen Vorschulen A und C, wo die Abnahme der Schülerzahlen direkt eine Reduktion des materiellen Handlungsspielraumes nach sich zieht, als auch für die zusätzlich zu den Einnahmen aus Elternbeiträgen finanziell gestützte Vorschuleinrichtung B, wo die sinkende Nachfrage wahrscheinlich auch, lediglich finanziell verzögert zu materiellen Einbußen führen würde. Denn der

- 1) Das Schulgeld pro Jahr und Kind beträgt ungefähr DM 850 in Beispiel A, DM 360 in C (beide halbtägig) aber DM 280 in B (ganztäglich und inklusive Verpflegung).
- 2) Hierzu im Anhang "Modifikatoren der professionalisierten vorschulischen Erziehung, nigerianische Beispiele", S. IV

Sponsor zielt auf die Aufrechterhaltung eines sich durch Nachfrage als notwendig erweisenden Projekts ab.

Trotzdem ist in dieser letzten Institution die Macht der Eltern limitiert und infolgedessen ein graduell größerer Spielraum für den Erzieher vorhanden, sein sozial-gruppal ausgerichtetes Erziehungsideal in das offizielle Erziehungsziel zu integrieren. Meines Erachtens ist das einer der Gründe, warum in der vorschulischen Einrichtung B im Vergleich zu den anderen nigerianischen Institutionen die meisten prosozialen Interaktionssequenzen auftreten. Denn die für Prosozialität förderliche Gruppenorientierung leitet die Erziehungsmaßnahmen des am sozialen Lernen ausgerichteten Pädagogen. In den anderen beiden Institutionen ist demgegenüber das Kind stärker an individuumszentrierte Interaktionsabläufe gewöhnt.

Soll in allen drei Institutionen der Prosozialitätserwerb zu einem offiziell anerkannten Erziehungsziel werden, d.h. durch geplante und bewußt kontrollierte Maßnahmen z.B. während des Spiels der Kinder mit Objekten gefördert werden, so muß stärker noch als in den institutionellen Beispielen der BR Deutschland eine Elternarbeit angestrebt werden, die die Bedeutung prosozialen Lernens für die intellektuelle Entwicklung hervorhebt.

3.2.2.3. Lehrkapazitäten der Vorschulpädagogen

Ebenso wie das durch die Eltern bestimmte offizielle Lernziel abhängig ist von der Höhe der institutionspezifisch zusammengetragenen Summe zur Kostendeckung, hängt auch die Güte der Prosozialitätsvermittlung von diesen materiellen Bedingungen ab. Die finanziellen Aufwendungen, die in jedem Falle niedriger sind als die Einnahmen, bestimmen die Extensität und Qualität der baulichen Anlage, die Variationsbreite der didak-

tisch nutzbaren Materialien, die Anzahl der pro Gruppe zur Verfügung stehenden Pädagogen¹⁾ sowie - und das ist von primärer Relevanz - den Qualifikationsgrad, den diese theoretisch und praktisch aufweisen können.

Infolge des Fehlens einer obligatorisch einheitlichen Ausbildungsregelung für den Erzieher- bzw. Vorschullehrerberuf ist in allen drei Institutionen ein unterschiedlich fachkompetenter Stab mit der Betreuung der zwischen 25 und 40 Kinder umfassenden Gruppen beauftragt.

So liegt sie im ersten und zweiten Beispiel dominant und verantwortlich in Händen von Mitarbeiterinnen, die mit einer vieljährigen Tätigkeit im Berufsfeld und einer kindbezogenen theoretischen Ausbildung aufwarten können: die eine als Kinderkrankenschwester²⁾ und die andere, zuzüglich zu einer einjährigen Schulungsphase im europäischen Ausland, als Teilnehmer an einem Aufbaukurs für fortgeschrittene Fachkollegen im Vorschulbereich. Er dauerte ebenfalls ein Jahr und wurde 1973 in Zusammenarbeit mit der israelischen Universität Haifa geplant und gestaltet sowie in der erziehungswissenschaftlichen Abteilung der Hochschule Lagos durchgeführt³⁾.

In der Institution "C" wird unter Mitarbeit einer unqualifizierten Kraft, die für die Erledigung formaler Dienste wie Reinigung und Botengänge eingestellt ist,

1) Anhang ibid.

2) In der Regel werden sie - wie in Großbritannien, dem ehemaligen Kolonialherrn - als besonders fachlich qualifiziert für die Betreuung der jünger als vierjährigen Kinder in der "nursery school" eingesetzt.

3) Hierzu BRIGHT, I.: The Report on the Course for Nursery School/Kindergarten Teachers. 1973, 1-15 und DOROJAIE, S.M.: Nursery Education in the Ibadan Urban Area of Nigeria. 1974, 6 f. - letzteres über ähnliche Ausbildungsbestrebungen an der Universität Ife.

die gleiche Betreuungsfunktion von einem seit dem Beginn des neuen Schuljahres erstmalig tätigen "Grade II Teacher" ausgeübt. Dieser Inhaber von einem "West African School Certificate", das ein der mittleren Reife vergleichbares Abschluszeugnis darstellt, erwirbt in der Secondary School eine intellektuelle Allgemeinbildung, die ihn mit einem beträchtlichen Wissensvorsprung gegenüber dem ihm anvertrauten Vorschulkind ausstattet. Um diesen jedoch pädagogisch nutzen zu können, muß er zunächst inhaltlich kindgerecht transformiert und anschließend kindadäquat vermittelt werden - eine Notwendigkeit, die theoretische oder praktische Einsicht in Kleinkinderpädagogik voraussetzt und deshalb zur Einführung des "on-the-job-training's" führte.

In eben dieser professionalisierenden Ausbildungsphase befinden sich die beiden Mitarbeiterinnen in den ersten beiden institutionellen Beispielen. Denn sie werden von den fachkompetenten Erzieherinnen "vor Ort" in die Tätigkeit eingewiesen und exemplifizierend auf die im Vorschulalltag zu berücksichtigenden Zusammenhänge aufmerksam gemacht. Die Vorschulpädagogin in Einrichtung C hingegen muß ihre Kindergruppe ohne diese Anleitung bei gleichen schulischen Voraussetzungen in Eigenverantwortung leiten.

Infolgedessen dieser Bedingungen sind zu den nigerianischen Institutionen vergleichsweise ungünstige Bedingungen für die Betreuung der Kinder gegeben. Das betrifft sowohl den offiziellen Erziehungsbereich, wo das intellektuelle Leistungsvermögen des einzelnen gefördert wird, als auch den parallel existenten aber inoffiziellen Sozialisationssektor.

Zu letzterem gehören die eher unbewußt spontanen Handlungen der Erziehungspersonen, die diese u.a. auch während des von ihnen angeleiteten Kinderspiels an ihre Schützlinge adressieren. Mit ihnen liefern sie den Kindern Anregungen für die Gestaltung der Interaktion mit Gleichaltrigen, d.h. sie determinieren auch das Erlernen und Training prosozialer Handlungsmodi - und

zwar positiv. Denn die teilweise unbewußt gegebenen Sozialisationsimpulse des Erziehers werden primär bestimmt durch die von ihnen im eigenen Sozialisationsprozeß gesammelten Erfahrungen. Diese aber dürften den zuvor für die FR Nigeria als typisch diskutierten Sozialisationschwerpunkten innerhalb der Großfamilie entsprechen.

4. Das Auftreten von prosozialen Handlungen

Die soeben in ihrer Abhängigkeit von gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren aufgezeigte prosoziale Handlungsorientierung der am Spiel beteiligten Kinder und Erwachsenen weist landesspezifische Schwerpunkte auf: Bezogen auf die Vergleichsgruppen der Vorschulkinder sind es die nigerianischen, deren Mitglieder aufgrund ihrer gruppenorientierten Sozialisationserfahrungen eine in Beziehung zum Vergleichssample stärkere Neigung zur Gewährung prosozialer Hilfeleistungen aufzuweisen scheinen. Hinsichtlich der Erzieherinnen sind es demgegenüber die bundesdeutschen, die vom offiziellen Erziehungsziel und von ihren Qualifikationen her über die günstigeren Voraussetzungen verfügen, um im Umgang mit den spielenden Kindern prosozial tätig zu werden und infolgedessen als lernanregendes Modell zu wirken.

Inwieweit diese von der Handlungsorientierung aus erschlossene Prognose in ihrer Tendenzbeschreibung zutreffend ist, muß nun die nachfolgende Auswertung der tatsächlichen Interaktionen in den Spielsequenzen zeigen¹⁾.

Drei Beziehungsebenen werden dabei gegeneinander abgegrenzt: die des Kontaktes zwischen Kindergarten- bzw. Vorschulpädagogin und Kind, die des Umgangs der Peers untereinander, sowie die der Annäherung zwischen den Vertretern der Gleichaltrigenspielgruppe und einzelnen verbleibenden der im Sinne eines Klassen-

1) Das Filmmaterial ist hinterlegt im Erziehungswissenschaftlichen Institut der Westfälischen Wilhelms Universität, Abteilung Vorschulerziehung, z. H. v. Frau Dirksen, Bispinghof 3, 4400 Münster/Westf.

verbandes formal zusammengefaßten Kinder.

Jedes dieser Beziehungsmuster wird anhand landesspezifischer Beobachtungsdaten illustriert und im quantitativen und qualitativen Vergleichsverfahren gleichzeitig problematisiert ¹⁾. Dabei wird die Parallelisierbarkeit der einzelnen Beobachtungsergebnisse zu erreichen versucht über ein interinstitutionell und länderübergreifend einsetzbares Parameter. Angelehnt wird diese Tabellierung an das in Punkt 2.2. erarbeitete "Schema zur Auswertung prosozialer Interaktionssequenzen". Denn letzteres erlaubt eine Aufschlüsselung des aktuellen Geschehens sowie anhand dessen die Diskussion der determinierenden situativen Rahmenbedingungen ²⁾.

Das primäre Interesse ist auf die vom Interaktionsbeteiligten ausgehende Handlung gerichtet, die sich spielmittelbezogen im materiellen, auf das Selbst gerichtet im emotionalen, am anderen orientiert im sozialen bzw. die Tätigkeit betreffend im intellektuellen Kompetenzbereich ³⁾ manifestiert, und zwar über den Einsatz von Mimik, Gestik, Sprache oder Handlung als Verständigungsmodalität.

Die Situationsvariablen sind aufgrund ihrer Eigenschaft als handlungsbegleitende Momente demgegenüber von nebengeordneter Bedeutung, werden also zu Sekundärfaktoren. Dennoch erfordern sie gleichfalls eine

1) Siehe Auswertungstabellen "Übersicht über das quantitative und qualitative Auftreten von Prosozialität", Anhang S. XIX-XXIV, sowie die Tabellen auf S. XXV-XXX. Letztere vermitteln einen Überblick über die Prosozialität in den drei genannten Beziehungsebenen und werden deshalb an gegebenem Ort in den nach folgenden Text eingefügt.

2) Vgl. auch "Übersichtsschema der prosozialen Interaktionssequenzen" im Anhang S. XXXI.

3) Vgl. hierzu auch "Emotionalität, Soziabilität und Rationalität" bei HIELSCHER, H.: Ziele und Inhalte einer systematischen Sozialerziehung im Kindesalter 1974, 18

intensive Erörterung. Ausschlaggebend ist, daß sie infolge ihres konstitutiven Einflusses auf die Aktualisierung und Ausprägung von Prosozialität¹⁾ sowie aufgrund ihrer weitgehenden Modifizierungsfähigkeit durch den Pädagogen sie zu Anhaltspunkten werden für die in Kapitel 5 erfolgende Erörterung zur Freisetzung von Praxisimpulsen.

Aus diesem Grund erfolgt neben der Feststellung prosozialer Handlungen auch eine Diskussion der situativen Begleitumstände: der Spielmittel in ihrer Quantität und Qualität, der Spieltätigkeit in ihrer Struktur und ihrem Inhalt, sowie außerdem der Spielgruppensituierung. Letzteres bezieht sich auf den der Gruppe zugewiesenen Platz innerhalb des gemeinschaftlich mit anderen zu nutzenden Raumes und die daraus resultierende Distanz zu dem aus der Peergroup ausgeschlossenen Personenkreis.

Darüber hinausgehend ist es im Hinblick auf die nachfolgend angestrebte Formulierung von Anregungen obligat, vorliegend auf den möglichen Zusammenhang zwischen Häufigkeit sowie Eigenheit der prosozialen Beziehungsmuster einerseits und ihren präsituativen Entstehungsbedingungen andererseits hinzuweisen. Denn letztere sind vom Erzieher als Vorgabe bei der didaktischen Neukonzeption des Umgangs mit den Kindern zu berücksichtigen, sei es als förderlich und damit integrationsberechtigt oder als hinderlich und infolgedessen langfristig gesehen als veränderungsbedürftig.

4.1. Prosozialität in der Erzieher-Kind-Interaktion

Auf die besondere Bedeutung, die dem Umgang des

1) Zum situativen Ansatz vgl. etwa STAUB, E.: Helping a Person in Distress. 1971 sowie EISENBERG-BERG, N. u.a.: Effects of Instructions Concerning Ownership of a Toy on Preschoolers' Sharing and Defensive Behaviors. 1979 oder auch GERGEN, K.J. u.a.: Individual Orientations to Prosocial Behavior. 1972, 116

Vorschulerziehers zukommt, wurde bereits mehrfach hingewiesen: Seine Demonstration des prosozialen Handelns bewirkt in seiner Funktion als Verhaltensbeispiel einerseits, daß die Kinder Prosozialität als wünschenswerten Handlungsmodus erfahren. Zweitens vermögen sie durch das Beobachtungslernen ihre eigenen Kompetenzen an dem demonstrierten Vorgehen des Erziehers zu messen, sowie bei Wahrnehmung von Defiziten in Anlehnung an die vom Modellverhalten ausgehenden Lernimpulse, die eigenen Fähigkeiten zu erweitern und zu vervollständigen.

4.1.1. Das Erziehervorgehen in den Beispielkindergärten der BR DEUTSCHLAND

Während der insgesamt neun filmisch aufgezeichneten Spielsequenzen greifen die Erzieherinnen durchschnittlich 0,18 mal (ML)¹⁾ unterstützend bzw. ausgleichend in den Spielverlauf ein. Dieser Häufigkeitsmittelwert ergibt sich, wenn man die Quantität des Entgegenkommens, das die Vorschulpädagogin einzelnen Gruppenmitgliedern gewährt, in Beziehung setzt zur Gesamtzahl der Kinder, die nach identischen Anweisungen und in demselben Kontext miteinander spielen, d.h. die Spielgruppenmitglieder.

Wie die Tabelle der Abbildung 8 zeigt, erfolgt in der Mehrzahl der Fälle das prosoziale Engagement im

$$1) \text{ ML (Mittelwert Landesbeispiele) } = \frac{MI_1 + MI_2 + MI_3}{3}$$

$$MI \text{ (Mittelwert Institutionen) } = \frac{MS_1 + MS_2 + MS_3}{3}$$

$$MS \text{ (Mittelwert Spielsequenz) } = \frac{\text{Pros.-Häufigkeit}}{\text{Teilnehmerzahl}}$$

Hierzu und zu den nachfolgenden Angaben in Klammern vgl. die Tabelle "Prosoziales Engagement der Erzieherin gegenüber Spielgruppenmitgliedern, BR Deutschland", im Anhang S. XX.

Anschluß an eine vom betroffenen Kind unmittelbar an den Erwachsenen gerichtete Hilfsaufforderung (0,15). Dieser kommt die Erzieherin in der Regel direkt rückadressierend (0,13) und unter Beibehaltung der als ausgleichsbedürftig signalisierten Kompetenzebene (0,15) nach. Dadurch wird, wenn man von dem gelegentlichen Auftreten eines untergeordnet bedeutungsvollen, meist materialbezogenen Handlungseinsatzes einmal absieht, zwischen dem adressierten Kind und den anderen Teilnehmern am Objektspiel vergleichbar oft sozialer (0,05) und intellektueller (0,05) sowie am häufigsten emotionaler Ausgleich (0,08) geschaffen. Hierbei setzt der Erwachsene als Medium primär die Sprache ein (0,1), deutlich seltener die Handlung (0,05) sowie am verhaltensten die Gestik (0,02) bzw. Mimik (0,03)¹⁾.

Dieses quantitative Ergebnis stellt weniger ein Produkt zufälliger Begleitumstände dar als vielmehr ein Resultat der Art und Weise, in der die Erzieherin das Spiel der Kinder mit Objekten anleitet und begleitet. Das läßt sich am deutlichsten und eindrucksvollsten belegen, wenn auf einzelne der zusammenfassend ausgewerteten Beispiele konkret Bezug genommen wird.

4.1.1.1. Direkte, indirekte und duale Adressierung des Kindes

Die Häufigkeit des Auftretens ausgleichender Interventionen seitens der Erzieherin erhöht sich auffällig, wenn diese während des Spielverlaufs unmittelbar anwesend ist. Dieses situative Moment läßt sich durchgängig in allen drei von mir besuchten Institutionen beobachten, allerdings in jeweils abgestufter Ausprägung: Während sich die Erzieherin in Einrichtung "C" etwa,

1) Einen systematisierten Überblick über die institutionsspezifischen prosozialen Interaktionen liefern die Tabellen "Übersicht über das quantitative und qualitative Auftreten von Prosozialität" im Anhang S. XXV ff.

da sie zwei parallel spielende Gruppen zu betreuen hat, als die Filmsequenzen "a" und "b" mit ihren Beispielen prosozialer Erwachsenenintervention aufgenommen werden, nur sporadisch und kurzfristig zur Spielrunde der Vier- bis Fünfjährigen hinzugestellt, ist die Pädagogin in Kindergarten "B" permanent anwesend. Im Gegensatz zu ihrer Kollegin in der Institution "A", die bei Ablauf der 2. und 3. Prosozialissequenz nicht nur gemeinsam an einem Tisch sitzt mit den Kindern, die zum Training ihrer Fingerfertigkeit kreativ Wollmaterialien zu Figuren zusammenfügen¹⁾, sondern auch die gleiche Tätigkeit ausübt wie diese, bleibt erstere jedoch aus der Spieltätigkeit selbst ausgeklammert²⁾.

Entsprechend der so von den drei Fachkräften hergestellten, wenn auch graduell leicht abweichenden Intensität des Kontaktes werden die Kinder dazu angehalten, bei auftretenden interpersonellen Konflikten oder subjektiv empfundenen personalen Unterlegenheiten, die Erzieherin um Ausgleich bzw. Unterstützung anzugehen. Wahrscheinlich wirkt sich dabei begünstigend aus, daß sie durch die Familienerziehung intensiv auf den Umgang mit Erwachsenen vorbereitet werden und in allen Gruppen ein Erziehungsstil Einsatz findet, der die Spieler zu sachbezogenem Eigenengagement animiert. Das aber schließt auch Aktivitäten ein, die auf die Aufhebung spielbezogener Benachteiligungen abzielen.

-
- 1) Basteln kann wie Kneten und ähnliches dann als Spieltätigkeit gelten, wenn - wie in den vorliegenden Beispielen - den Kindern die Aufgabenstellung anregend nahegelegt wird, nicht aber für sie den Charakter einer obligatorischen Pflichterfüllung annimmt (hierzu D'HEURLE, A.: Play and the Development of the Person. 1979, 225).
 - 2) Beschreibungen dieser und anderer situativer Rahmenbedingungen findet sich im Anhang auf S. XXXII ff. unter "Strukturelle Voraussetzungen". Sie stehen jeweils zu Anfang der Verlaufsbeschreibungen aller in den Spielesequenzen auftretenden prosozialen Interaktionseinheiten.

Daß andererseits die Betreuer die an sie herangetragene Aufforderung in der Mehrzahl der Fälle mit einer direkt gerichteten Reaktion (Abb. 9) erwidern, kann man als konsequente Folgeerscheinung der von den Betroffenen ausgedrückten Erwartungen werten. Sie tragen nämlich, wenn sie den Wunsch nach emotionaler Stärkung anmelden, indem sie um Lob oder Bewunderung ihrer Kompetenzen bitten¹⁾,

I Sandra teilt der Erzieherin (E) mit, daß sie im Wurf eine Sechs und damit die höchst Punktzahl erreichen konnte

II E äußert (unverständlich) ihre Anerkennung (A/b/7) oder aber intellektuell manuelle Hilfeleistung erwarten, weil sie einen spielaufgabengebundenen Leistungsschritt nicht eigenständig bewältigen können,

I Christian gibt seine Bastelei zum Verknoten an die Erzieherin.

II E verknotet und gibt an K zurück (C/A/3)²⁾

dem Pädagogen ausschließlich personale Belange vor, deren Einlösung die direkte Adressierung notwendigerweise herausfordert.

Wird dagegen die Ungleichgewichtigkeit zwischen den Kindern aktuell produziert durch andere Spielteilnehmer oder Gruppenmitglieder, so fordert die sich durch Beteiligung mehrerer Personen auszeichnende, unveränderte Konfliktlage von der Erzieherin auch eine Modifizierung ihres strategischen Vorgehens. Entsprechend verlangt beispielsweise ein während des Spielverlaufs ausgeführter tätlicher Angriff nicht nur die Tröstung des betroffenen Individuums³⁾,

I K (Alexander) weint als Unterlegener bei einer Schlägerei, die um den strittigen Besitz von Spielmitteln ausgelöst wurde

II E tritt hinzu und tröstet den Geschlagenen, sowohl durch Umarmen als auch durch Zuspruch (B/b/4)

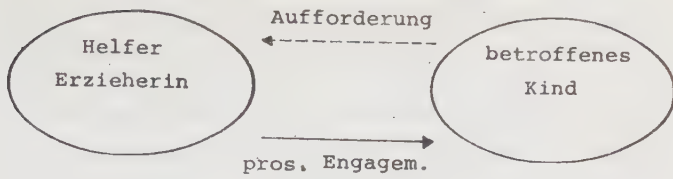
sondern parallel auch eine ihm i n d i r e k t zugute kommende Korrektur und Ermahnung des Angreifers (Abb. 11).

1) Bsp. A/b/7 (Institution/Spielsequenz/Interaktionseinheit) Anhang S. XLI.

2) Etwa C/a/3, S. XL

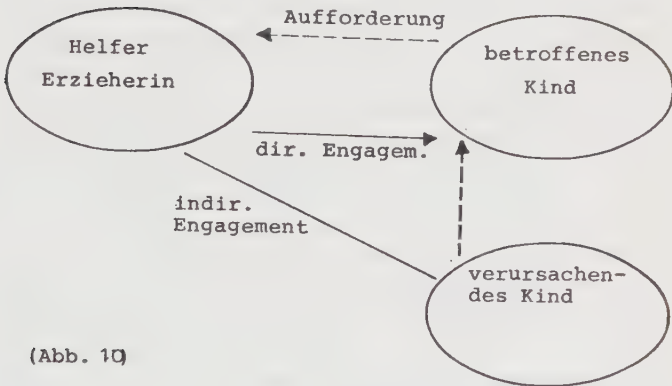
3) Z.B. B/b/4 S. XXXVI

SCHEMA DES DIREKTEN ENGAGEMENTS



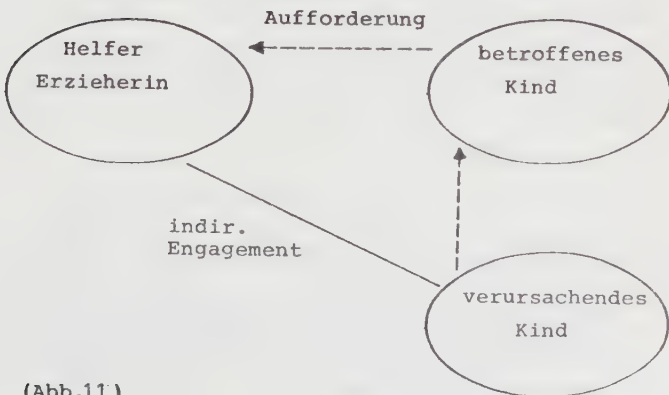
(Abb. 9)

SCHEMA DES DUALEN ENGAGEMENTS



(Abb. 10)

SCHEMA DES INDIREKTEN ENGAGEMENTS



(Abb.11.)

- I Alexander trauert immer noch dem verlorenen Spielgegenstand nach
- II E tadelt den Mitspieler, der durch Fortnehmen des Spielmittels diesen Zustand der Betroffenheit bei Alexander ausgelöst hat (B/b/5)¹⁾

Denn nur das Angehen der Ursache eines prosozialitäts-herausfordernden Konfliktes ermöglicht es, daß das ausgleichende Engagement über die situative Gewährung hinausgehend seine Wirksamkeit wahren kann.

Daß dieses **d u a l e E n g a g e m e n t** (Abb. 10) ausbleibt, wenn die einseitig dominante Auflösung eines Interessengegensatzes nicht einen einzelnen sondern mehrere Spieler gleichermaßen in die benachteiligte Position drängt - wie beim unrechtmäßigen Kartenaufdecken während des Memoriespiels etwa -

- I K Kristina wird als Beteiligter am Spiel durch das Mogeln eines Mitspielers indirekt benachteiligt, deshalb schaut es E um Unterstützung bittend an; ein anderes Kind Alexander gibt E sogar einen verbalen Hinweis
- II E korrigiert das Ungleichgewichtigkeit auslösende Kind (Olaf) mit dem Hinweis, daß sein Mogelversuch von ihr durchschaut worden ist (B/a/1)²⁾

mag durch zweierlei bedingt sein: Einmal könnte es situationsspezifische Ursachen haben, beispielsweise weil der Erzieherin die Verunsicherung der betroffenen Gruppenmitglieder als nicht kompensationsbedürftig erscheint. Zum anderen ist nicht auszuschließen, daß die Pädagogin aufgrund ihrer eigenen Sozialisations-erfahrungen sowie infolge ihres Professionalisierungsprozesses primär individuumszentrierte Adressierungsmodi gelernt hat und deshalb vergleichsweise ungeübt ist in der direkt an die Gruppe zu richtenden sozial gruppalen Stärkung beispielsweise.

4.1.1.2. Gewichtung der einzelnen Kompetenzbereiche

Ebenso wie die Intensität der Spielbegleitung durch

1) Vgl. B/b/5, S. XXXVII

2) Hierzu B/a/1, S. XXXV

die Vorschulerzieherin auf die Häufigkeit ihres prosozialen Engagements, sowie die Art des interpersonellen Konflikts auf die von ihr gewählte Adressierungsrichtung Einfluß nimmt, wirken sich die von ihr vor dem Spiel gegebenen Instruktionen modifizierend auf die Aktualisierung des Kompetenzbereichs aus.

So konfrontieren spielerische Tätigkeiten mit Objekten, die von der Erzieherin primär ausgewählt wurden, um die Kinder in i n t e l l e k t u e l l m a - n u e l l e n Tätigkeiten zu schulen, die Spieler hauptsächlich in eben diesem Bereich mit der Erkenntnis eigener Inkompetenz - etwa gemessen am Gruppenniveau - und veranlassen sie zur Artikulation entsprechender Hilfsanforderungen an den Aufgabensteller.

- I Aufforderung, bei der Realisierung eines Teilschrittes der Basterei zu helfen (Bernadette)
- II E hilft, den Faden durch die Pappscheibe zu ziehen (A/a/3)¹⁾

Allerdings rufen diese individuell parallel verlaufenden, spielerischen Geschicklichkeitsübungen ebenso wie die kompetitiv leistungsorientierten Regelspiele ihrerseits, da beide vom Spieler verlangen - mehr oder minder stark - den durch sachgebundene Unterlegenheit hervorgerufenen psychischen Druck auszuhalten, gleichzeitig oft affektive Verunsicherungen hervor²⁾ und veranlassen den Pädagogen zur Gewährung e m o t i o n a l stabilisierenden Engagements.

- I "Frau K., guck mal wie meiner (ein Männchen, d.V.) aussieht!" (Manuela)
- II Freundlich bestätigendes Eingehen auf Manuela (C/b/8)³⁾

sowie

- I Markus zeigt sein Legeprodukt - dann: "Guck mal!"
- II E geht darauf ein: "Ein Hut!" (C/b/9)⁴⁾

Darüber hinausgehend treten bei letztgenanntem Spieltyp, wahrscheinlich weil die zur Wahrung der in-

1) A/a/3, S. XXXIII

2) STROM, R.D.: Play and Peer Teaching. 1978, 79

3) C/b/8, S. XLI

4) C/b/9, S. XLII

dividuellen Gewinnchancen für alle Teilnehmer verbindlich geltenden Reglementierungen des Spielverlaufs punktuell ein gemeinsames Interesse schaffen, bei Ignorieren dieses Modusvivendi auch sozial gruppale Konflikte auf¹⁾.

Besonders interessant ist hier eine Interaktion, bei der die emotionale Ebene, die vom Unterstützungsuchenden vorgegeben wurde, als er der Erzieherin sein Bedürfnis nach affektiver Stärkung signalisierte, von ihr zugunsten der sozial gruppalen verlassen wird.

I Olaf zeigt E sein Kartenpaar

II E fordert Olaf auf, das Kartenpaar wegzulegen, weil es unrechtmäßig von ihm erworben wurde (B/a/2)²⁾

Hier erntet der zu emotionaler Unterstützung auffordernde Junge statt der Einlösung seines Hilfsanliegens im emotional affektiven Bereich eine Zurückweisung durch die Erzieherin, also im Grunde eine Negativeinlösung seines Anliegens. Ausschlaggebend ist, daß die von ihm erbrachte Leistung auf einer Spielregelverletzung beruht. Dadurch schafft Olaf zwischen sich und seinen Spielkameraden eine Ungleichgewichtigkeit, die zur Aufhebung durch prosoziales Engagement auffordert. So wird die Gruppe indirekt zum Adressaten, wenn die Erzieherin direkt Olaf wegen seiner falschen Handlung zurechtweist. Deshalb bezeichne ich den hier beobachteten Vorgang als **E n g a - g e m e n t - V e r l a g e r u n g** (Abb. 12) - eine Begriffsbildung, die noch aus einem zweiten Grund gerechtfertigt erscheint.

Mit der Limitierung der Dominanz eines einzelnen Spielers wird nämlich eine Kohäsion der Spielgemeinschaft erreicht, die zuvor an einem egoistischen Individualverhalten zu zerbrechen drohte. Damit setzt

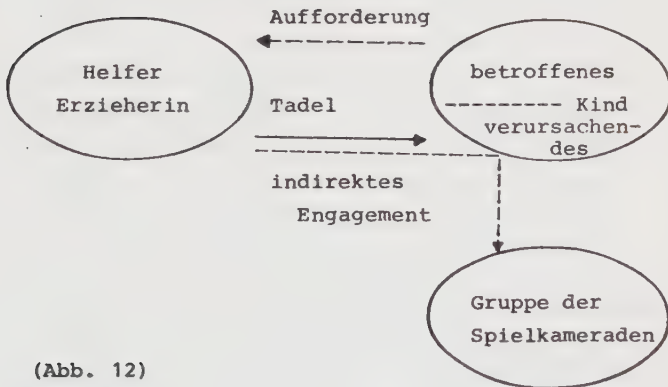
1) B/a/1, S. XXXV. Wie alle anderen einmal in den Text aufgenommenen Interaktionssequenzen wird auch auf dieses Beispiel nur noch durch Fußnote hingewiesen.

2) B/a/2, S. XXXVI

die Erzieherin ihr prosoziales Engagement gruppenbezogen ein, wechselt also von dem in der Aufforderung vorgegebenen Kompetenzbereich zu einem anderen über.

Diese Reaktion der Vorschulerzieherin ist zwar angemessen, wenn man berücksichtigt, daß es die vom Kind mit Spielteilnahme akzeptierten Regeln sind, die also ein durchschaubarer Wertmaßstab der Beurteilung

SCHEMA DER ENGAGEMENT-VERLAGERUNG



(Abb. 12)

seines Verhaltens zugrundegelegt werden. Zu begrüßen ist das Vorgehen der Erzieherin auch insofern, als sie mit der Priorisierung der Gruppeninteressen ihr theoretisch bei der Befragung postuliertes Lehrziel der sozialen Kompetenzerweiterung über ihr Handlungsmodell praktisch einzulösen versucht.

Auf der anderen Seite ist aber zu bedenken, daß Olaf wie jedes andere Kind, das durch Fehlverhalten oder im Anschluß an dieses um personale Zuwendung bit-

tende ¹⁾, ein Anrecht auf ihm geltende Prosozialität besitzt. Deshalb sollte, wenn auch temporal verschoben und möglicherweise deshalb nicht konkret während der Filmsequenz als prosoziale Interaktionseinheit erfaßt, der Betreuer die Aufforderung des sich subjektiv als prosozialitätsbedürftig empfindenden Spielers positiv beachten und im Sinne eines dualen Engagements die emotionale Stärkung kompensatorisch zu gewähren trachten.

4.1.1.3. Einsatz der verschiedenen Verständigungsmodi

Sowohl die Intensität der soeben vom Erzieher als wünschenswert geforderten potentiellen Handlung als auch die des real in den Filmsequenzen dokumentierten Erwachsenenengagements kann durch die Auswahl der unterschiedlich einsatzfähigen und aussagekräftigen Verständigungsmodi bestimmt werden.

Daß die Vorschulerzieherinnen hic et nunc die *S p r a c h e* bevorzugt als interaktionsdominierendes Medium verwenden, steht meines Erachtens in engem Zusammenhang mit der der Verbalität eigenen Anpassungsfähigkeit und die unterschiedlichsten Anforderungen des prosozialen Engagements.

So erlaubt sie, da ihr mit der Namensnennung die Möglichkeit zur gezielten Adressierung und Aufmerksamkeitsabsorption gegeben ist, einerseits die Überbrückung der vergleichsweise häufig auftretenden räumlichen Entfernung. Diese trennt die Interagierenden u.a. voneinander, wenn die prosozialitätsherausfordernden Kinder sich nicht unmittelbar neben der während des Spiels anwesenden Erzieherin aufhalten können ²⁾.

1) Vgl. zu "aggressives, angsterfülltes Verhalten" KOSSOLAPOW, L.: Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich. 1977, 165

2) C/b7,8 und 9, S. XLIf

Andererseits ermöglicht sie die Überwindung der seltener vertretenen, sinnbildlichen Distanz. Sie besteht dann, wenn das Kind, nachdem es seine Betroffenheit ungerichtet signalisiert bzw. sich nicht ausdrücklich an die Betreuerin als potentiellen Interaktionspartner gewendet hat ¹⁾, dieser keine erwartungsvolle Aufmerksamkeit schenkt.

Aber nicht nur situativ strukturellen Anforderungen gegenüber zeigt sich die Sprache, die sich über die genannten Beispiele hinausgehend auch bei noch größere interpersoneller Ferne bzw. Nähe als Medium prosoziale Engagements eignet, weitestgehend gewachsen. Gleiches gilt vielmehr für die Reaktion auf die aktuell personalen Bedürfnisse des Betroffenen. Hier erlaubt die unendliche Variabilität von Satzmelodie und Wortwahl etwa der Erzieherin ein persönlichkeitsorientiertes und individuumadäquates Vorgehen bei der Hilfeleistung und zwar unabhängig von dem ihr abverlangten Kompetenz einsatz.

Weniger umfangreich ist die Einsatzfähigkeit und Ausdrucksvariabilität von *H a n d l u n g*. Sie erfordert in jedem Fall, daß sich der Hilfsempfänger oder - bei indirektem Engagement - das die interpersonelle Ungleichgewichtigkeit hervorruhende Kind in unmittelbarer Reichweite des Helfers aufhält. Denn nur dann ist die Aktivität, wie bei der intellektuell manuellen Hilfshandlung am ausgehändigten Spielobjekt etwa ²⁾, eindeutig adressierbar. Da diese Voraussetzung in der Mehrzahl der Interaktionskonstellationen gegeben ist, scheint es uneinsichtig, daß der genannte Umgangsmodus deutlich seltener als die Sprache bei der Prosozialitätsausübung Einsatz findet.

1) B/b/4 sowie 5, S XXXVI bzw. XXXVII

2) A/a/3, S. XXXIII

Das erstaunt umso mehr angesichts des nachhaltigen Lernerfolgs, den er ungeachtet dessen, ob er - wie bei den Geschicklichkeitsspielen - im intellektuell manuellen oder in einem der verbleibenden drei Kompetenzbereiche Verwendung findet, gegenüber der primär anhand konkreter Anschauung lernenden Altersstufe der Vier- bis Fünfjährigen verspricht.

Hier ist zu berücksichtigen, daß die Erzieherin mit dieserart Engagement sehr massiv in die Spielbeschäftigung des Kindes eingreift. Denn statt - wie laut Spielkonzeption intendiert - den Adressaten durch beratende Anleitung für die Zukunft auf die Verwirklichung von Eigeninitiative vorzubereiten ¹⁾, mündet die demonstrative Handlung sehr leicht in eine ersetzende Übernahme ein. Einer solchen Gefahr des Abgleitens kann die Verwendung von Sprache entgegenwirken, weil durch Verzicht auf eigenes Handeln dieses dem Spieler vorbehalten bleibt.

Wird allerdings auf Handlung verzichtet, so bewirkt dies, daß die Erzieherin ihre Modellfunktion ²⁾ auf

1) CLAUSSEN, B.: Ansätze zur Entwicklung eines didaktischen Modells zum sozialen Lernen im Vorschulalter. 1975, 146 sowie CALLIESS, E.: Spielen in der Schule - Motivationale Aspekte. 1973, 247

2) RUSHTON, J. P.: Generosity in Children. 1975, 463

dieser Ebene nur begrenzt wahrnimmt. Das heißt, den Kindern werden nur limitiert Handlungsweisen vermittelt, die sie dazu in die Lage versetzen, die ihnen gebotene Gelegenheit zur Handlungsübernahme überhaupt voll auszuschöpfen.

Diese Einsicht läßt die beobachtete Dominanz der Sprache als durchaus problematisch erscheinen und stellt damit auch die Angemessenheit der bewußten bzw. unbewußten Motive infrage, aufgrund derer die Erzieherin situativ ihre Entscheidungen hinsichtlich des Einsatzes von Sprache fällt.

Zu den bewußten Motiven gehörte beispielsweise, wenn sie als Erwachsener, der diverse formale Bildungsprozesse durchlaufen hat, bevorzugt zurückgreift auf das ihr vertrautere aber langfristig nur beschränkt mit Potenzen zur Aufhebung von Ungleichgewichtigkeit ausstattende Verständigungsmittel "Sprache".¹⁾ Zu den unbewußten zählte demgegenüber, wenn sie die Kinder aufgrund dieser Erfahrungen vorzubereiten beabsichtigte auf die auch für diese zukünftig als gebräuchlicher erachtete verbale Verständigungsform. Denn angesichts der in den besuchten Kindergärten ausschließlich oder doch gleichberechtigt als Lehrziel angestrebten sozialen Kompetenzvermittlung, die u.a. vorzubereiten sucht auf die handelnde Bewältigung von "nicht-alltäglichen" Notsituationen selbst- oder fremdverursachter Art, ist der Erwerb von Handlungsfähigkeit ebenso bedeutsam wie der von Sprache.

Ähnliches gilt für **G e s t i k** und **M i m i k**, deren Beherrschung als Ziel sozialen - inklusive des prosozialen - Lernens erstrebenswert ist, weil beide Modi eine beziehungskonstituierende bzw. -erhaltende Funktion übernehmen. Denn für das Gelingen der angestrebten interpersonellen Kooperationsprozesse schaffen sie eine wichtige Voraussetzung, indem sie das ansonsten beziehungsgehemmte Individuum zu stabilisieren helfen, auch wenn dies nicht - wie bei den zwei

1) BRYAN, J.H./N. HODGES WALBEK: Preaching and Practising Generosity. 1970, 329-353

anderen Verständigungsformen - universell, sondern dominant im affektiven Bereich geschieht.

Obwohl in letzterem laut Auswertungsergebnis am häufigsten der Einsatz der Erzieherkompetenzen erfolgt, werden Gestik und Mimik vergleichsweise oft in Ergänzung von Handlung und Sprache hinzugezogen, treten aber nur selten und damit tabellarisch erfaßbar in Kombination miteinander oder als eigenständige Modi¹⁾ auf. Deshalb liegt meines Erachtens die Vermutung nahe, daß die Erzieherinnen diese in ihrer Aussagekraft sehr verhaltenen Verständigungsformen als für ein effektives Engagement nicht ausreichend erachten.

Diese einschränkende Einschätzung könnte einerseits reaktiv erfolgen und beispielsweise durch die von den Spielern durchaus nachdrücklich vorgetragenen Hilfsaufforderungen²⁾ ausgelöst werden - ein Umstand, der zur Reflexion des Speelespektrums veranlassen sollte, das anscheinend gehäuft subjektive personale Bedrängnis hervorruft.

Andererseits kann es sich aber auch um eine vom Erwachsenen ausgehende Entscheidung handeln, die dieser aufgrund seiner bis dahin - besonders im professionsvorbereitenden Prozeß - gesammelten Erfahrungen fällt und nach denen den beiden genannten Interaktionsmodi eine sekundär bedeutungsvolle Stellung zugewiesen wird.

Das würde u.a. erklären, warum die sprach- bzw. handlungsbezogenen Spiele mit Objekten im Kindergartenalltag dominieren und diejenigen, die - wie das mit Verkleidungs- und Dekorationsgegenständen arbeitende Rollenspiel etwa - eine die Gestik und die Mimik ausdrücklich inkludierende Kompetenzaktivierung zum Lernziel erklären, in den beobachteten Spielsequenzen gar nicht auftreten und nach mündlichen Angaben der Erzieherinnen auch deutlich seltener von ihnen initiiert werden.

1) A/a/2, S. XXXII

2) C/b/7-9, S. XLIf

Die Erwägung eines solch präsitativ verankerten Begründungszusammenhangs ist auch deshalb angezeigt, weil die strukturell vorhandenen Vorbedingungen - ebenso wie die zuvor angesprochenen Voraussetzungen im Kompetenzbereich - den priorisierten Rückgriff auf Gestik und Mimik erlauben würden. So verlangen beide, sofern statt des unmittelbaren Kontaktes zwischen Helfer mit Hilfsempfänger diese eine - mehr oder minder - große Distanz voneinander trennt, daß die Aufmerksamkeit des Empfängers zum Zeitpunkt der Ausübung bereits personal ausgerichtet ist, sollen die andernfalls möglichen Adressierungsmißverständnisse ausgeklammert werden. Diese Bedingung aber ist erfüllt, weil bei der Mehrzahl der interaktiven Beziehungsmuster der Erwachsene zuvor vom betroffenen Kind zur Prosozialitätsleistung direkt aufgefordert wird.

4.1.2. Die prosozialen Erziehungsmaßnahmen in den institutionellen Beispielen der FR Nigeria

Die in den nigerianischen Vorschuleinrichtungen aufgezeichneten Erzieher-Kind-Interaktionen stellen sich ganz anders dar als die in den bundesdeutschen Institutionsbeispielen: Alle prosozialen Handlungen, die mit einer Gesamthäufigkeit von 0,06¹⁾ - also einem Drittel der durchschnittlichen Auftretensfrequenz im Vergleichsland - relativ selten in Erscheinung treten, erfolgen ausnahmslos indirekt adressiert und zwar nach ungerichteter Aufforderung durch das Kind (Abb. 13). Diese institutionsübergreifende Übereinstimmung in den Ergebnissen setzt sich im Kompetenzbereich fort, wo die Pädagogin mit ihrem Engagement ausschließlich eine sozial gruppale Zielrichtung ver-

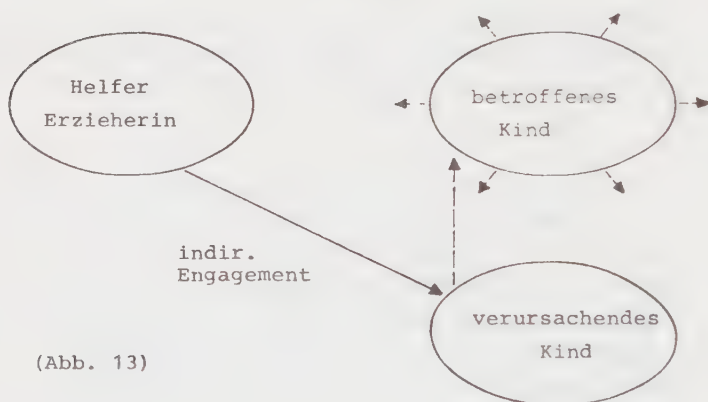
1) Diese und alle weiteren Angaben sind der nachfolgenden Tabelle "Prosoziales Engagement der Erzieherin gegenüber Spielgruppenmitgliedern, FR NIGERIA" zu entnehmen. Vgl. Anhang S. XIX.

folgt (0,06) und in allen Fällen die Sprache als Medium der Verständigung verwendet (0,06).

Das Auffällige an diesen Daten ist ihre institutionsübergreifende Unilinearität, hervorgerufen durch das Fehlen der zuvor für die deutschen Beispiele diskutierten Interaktionsspezifika.

SCHEMA DES INDIREKTEN ENGAGEMENTS NACH DIFFUSER

AUFFORDERUNG



(Abb. 13)

Das berechtigt nicht zu der generalisierenden Schlußfolgerung, daß die Erzieherinnen immer nach diffuser Aufforderung und in dem gleichen Grundmuster prosozial aktiv werden. Zur Absicherung dieser Ableitung wäre eine zeitlich umfassende Nachfolgeuntersuchung notwendig, die den gesamten Vorschulalltag einer Analyse unterzöge.

Aufgrund der stichprobenartigen Datengewinnung in der vorliegenden Studie erscheint mir allerdings die Annahme vertretbar zu sein, daß die im Ergebnis festgehalten inhaltlichen und strukturellen Eigenheiten der prosozialen Erzieherhandlung sich auch im

Rahmen einer Langzeitstudie als die insgesamt dominierenden erweisen würden.

4.1.2.1. Indirekte Adressierung des diffus auffordernden Kindes

Die wegen ihrer ungerichteten Adressierung als indirekt charakterisierte Aufforderung des Erwachsenen zu prosozialem Engagement beinhaltet die - mehr oder minder - intensive Verkörperung von Betroffenheit. Sie variiert je nach Grad der erfahrenen Bedrängnis und ist definitiv geringer, wenn ein Ballspielteilnehmer von einem Gruppenfremden am Werfen gehindert wird

I K (Muyinat) wird von P (Kuburatu) am Ballspielen gehindert

II Urheber der Störung wird¹⁾ von der Erzieherin zurechtgewiesen (B/a/10)

als wenn ein Kind aus der Zeichenrunde von einem Peer mit Malkreide beworfen wird.

I K (Emmanuel) wird von P (Tope) mit Malkstifeten beworfen

II E an das durch Angriff bei P Unterlegenheit hervorrufoende K: "Wa ma lo!" (Paß auf, ich komme!) (A/c/8)

Während nämlich die Betroffenheit im ersten Beispiel von den Umstehenden offensichtlich mitgetragen ist, weil die Ausfechtung des interpersonellen Konfliktes ihnen den zum Spiel notwendigen Gegenstand

1) B/a/10, S. XLVIII

2) A/c/8, S. XLVI

vorenthält, trägt im zweiten allein das angegriffene Kind die spielstörenden Auswirkungen: Einerseits wird es durch das zudem massivere Vorgehen des verursachenden Peers an der Ausübung der geplanten Tätigkeit gehindert. Zum anderen kann von den verbleibenden Gruppenangehörigen das als Wurfgegenstand dienende Spielmittel beliebig durch die anderen zur Verfügung stehenden Malstifte ersetzt, d.h. der Konflikt - mindestens vorübergehend - von ihnen ignoriert werden.

Daß das unmittelbar betroffene Kind in diesem Fall die Erzieherin nicht um Hilfe ersucht, ist verständlich, solange diese - wie in dem exemplarisch angesprochenen Beispiel des Ballspiels - den Spielhergang von einer distanzierten Warte aus verfolgt und sich infolgedessen außerhalb des Gesichtskreises der einzelnen Gruppenmitgliedern aufhält.

Verwunderlich wird das Verhalten erst im zweiten Beispiel: Hier sitzt die Vorschulpädagogin, um durch Beratung bzw. Lob Malfortschritte bei den Kindern zu erzielen, am gleichen Tisch mit den konfligierenden Peers. Deshalb wäre es für den tatsächlich Angegriffenen mühelos möglich, die Distanz durch Rufe zu überbrücken und die Erzieherin direkt gerichtet um Unterstützung zu bitten.

Weshalb die Kinder diese Gelegenheit - anders als ihre deutschen Altersgenossen - nicht wahrnehmen, wird einsichtig, wenn die im vorangegangenen Kapitel diskutierten Sozialisationsspezifika der nigerianische Familie Berücksichtigung finden: Als jüngste Nachkom-

men des Großfamilienverbandes werden die Kinder zu Hause dazu angehalten, die während des Spiels mit Gleichaltrigen auftretenden interpersonellen Konflikte peergroup-intern zu bewältigen. Denn sie haben erfahren, daß die Hinzuziehung von Erwachsenen gleichzeitig ein Eingeständnis der eigenen Unzulänglichkeit in prosozialer Konfliktlösung beinhaltet und infolgedessen unabhängig vom Verursachungsgrad eine Bestrafung nach sich ziehen kann. Dieses Wissen veranlaßt den angegriffenen Jungen nur konsequent dazu, auf die Aufforderung der Vorschulpädagogin zu verzichten.

Die Erzieherinnen nun, die selbst in einem ähnlichen familialen Kontext aufgewachsen sind und inzwischen als erwachsene Familienmitglieder bei ihren leiblichen oder Nenn-Kindern ein entsprechendes Verhalten provozieren dürften, reagieren diesem präsituativen Zusammenhang gemessen, wenn sie statt auf eine direkte Aufforderung zu warten, selbständig über Art und Zeitpunkt der eigenen Handlung entscheiden.

Auch das *i n d i r e k t* prosoziale Engagement, nämlich die korrigierende Adressierung des verursachenden Kindes entspricht dem familialen Erziehungsziel, die Heranwachsenden in die Grundregeln der zwischenmenschlichen Beziehungen - so wie sie der Großfamilienkohäsion zuträglich sind - einzuweisen: Der Angreifer gefährdet nicht nur aktuell das interpersonelle Auskommen. Aufgrund seines mit dieser Aktion dokumentierten Verhaltensmodus¹⁾ stellt er auch langfristig einen Risikofaktor für die Aufrechterhaltung des Zusammenspiels der Gruppenmitglieder dar. Deshalb ist seine Zu-rechtweisung durch die Vorschulpädagogin als Unterbrechung eines erziehungszielkonträr verlaufenden Lernprozesses zu verstehen und als obligatorisch zu bewerten.

Nun kann die Betreuerin aber, um den Gruppenmitgliedern ein schlichtendes Eingreifen in den Verlauf der Auseinandersetzung zu ermöglichen¹⁾, ihre proso-

1) STROM, R.D.: Play and Peer Teaching. 1978, 76-78

ziale Reaktion temporal verzögern. Zwar läßt sich ein solches Vorhaben nur begrenzt bei direkter Spielanwesenheit realisieren. Denn hier könnte die Zurückhaltung irrtümlich als Zugeständnis an den einzelnen bzw. als Befürwortung des von ihm eingesetzten Konfliktlösungsmusters gewertet werden. Aber wenn die Pädagogin oder ihre Mitarbeiterin das Geschehen aus der Distanz beobachtet, besteht diese Gefahr nur minimal und jene kann die erforderliche Zurückhaltung üben.

Ob aufgrund dieser Überlegungen oder aus anderen Erwägungen, die Erzieherinnen wahren in allen Spielen außer dem soeben angeführten Beispiel Distanz zu den Interagierenden. Dabei liegt angesichts der im Kapitel 4.3. und 4.4. zu diskutierenden Auftretenshäufigkeit der Kind-Kind-Interaktion - landesspezifisch und im Vergleich - die Schlußfolgerung nahe, daß zwischen diesem reduzierten Erwachsenenengagement und dem Ansteigen der Häufigkeit prosozialer Peerinteraktionen eine positive Korrelation besteht.

4.1.2.2. Sozial gruppales Engagement und intellektuelle Förderung

Das ausschließlich mit sozial gruppaler Zielrichtung ausgeübte prosoziale Engagement der Erzieherin beinhaltet nicht nur - wie soeben angedeutet - die offensichtliche Einlösung eines der wesentlichen Erziehungsziele der familialen Sozialisation. Parallel kommt es auch dem durch die Mitarbeiter für alle drei Institutionen postulierten offiziellen Lehrziel "intellektuelle Förderung des einzelnen"¹⁾ entgegen.

So wird durch anhaltenden Ausgleich zwischen zwei konfligierenden Parteien ein optimales Lernmilieu für die beiden beteiligten Kinder geschaffen. Denn statt in spielparallelen Beschäftigungen befangen zu sein,

1) Hierzu HENDERSON, R.W./H. HENNIG: Relationships Among Cooperation - Competition. 1979, 123

sind sie durch Reintegration in die Gruppe in der Lage, sich ganz auf das Spiel und seine Aufgabenstellung zu konzentrieren.

Diese zielt weniger - wie angesichts des in den Institutionen priorisierten Lernziels zu vermuten naheläge - auf die Vermittlung von schulischem Faktenwissen ab, als vielmehr auf die Kompensation entsprechender Anforderungen außerhalb des Spiels. So werden in Einrichtung "C" überwiegend und in den anderen Institutionen zuweilen von der Pädagogin Spiele initiiert, die als Ausgleich zu den schulorientierten Trainingsphasen den Kindern die Gelegenheit gewähren, ihren bis dahin durch die abverlangte Reglosigkeit angestauten Bewegungsdrang zu sättigen.

Gleichzeitig begünstigen die als bewegungsprovozierend besonders hierfür geeigneten Spielmittel beweglicher Art - wie der Ball etwa¹⁾ - und fester Installation - wie die Klettergerüste beispielsweise²⁾ - die individuelle Vervollkommenung in der Koordination von grobmotorischen Handlungssequenzen. Das schafft die Voraussetzungen für die Übung feinmotorischer Bewegungsverknüpfungen, die in den Einrichtungen "A" und "B" wegen ihrer Hinleitungspotenz zu späteren Phasen der Vorschulausbildung auch im Rahmen des erzieherangeleiteten Spiels initiiert wird. So bereitet das Aufreihen von Perlen auf die Handhabung und Nutzung der Rechenschiebertafel im Mathematikunterricht vor³⁾, das Malen mit Wachsstiften auf den Gebrauch von Schreibutensilien⁴⁾ sowie die Anordnung von Steckspielteilen nach augenfälligen Systematisierungsgesichtspunkten ansatzweise auf die Differenzierung der verschiedenen Buchstaben bei den ersten Leseversuchen⁵⁾.

1) B/a, S. XLVII und C/c, S. LIII

2) C/b, S. LIIf

3) A/a, S. XLIIIIf

4) A/c, S. XLVI

5) A/a, S. LXIIIIf

Obwohl die Potenz der initiierten Spiele im Hinblick auf das von den Eltern offiziell erwartete Lehrziel der Vorschule sehr vielversprechend ist, entpuppt sich die distanzierte Anwesenheit der Erzieherin während des Spielverlaufs, so optimal sie einerseits für die Aktivierung des prosozialen Engagements unter Peers zu sein scheint, als zu verhalten, um den einzelnen Spieler gezielt zu intellektuellen Lernprozessen anzuhalten.

Hierzu gehört es beispielsweise, die Kinder in ein rationales Kalkulieren der Aufhebbarkeit zwischenmenschlicher Konflikte einzuweisen. Das erfordert das Hinführen der Heranwachsenden zum empathischen Nachempfinden der Konträren Position¹⁾, ebenso zur Analyse des Ursache-Wirkungszusammenhanges in der prosozialen Interaktion. Jedoch verzichtet die nigerianische Pädagogin auf eine Anleitung ihrer Schützlinge in diesem Sinne: Beispielsweise forscht sie in keinem der prosozialen Engagementbeispiele nachträglich oder zusätzlich zur Korrektur des Angreifers nach den Ursachen seiner Aggressivität.

Damit wirkt sie einerseits auf die sich an ihrem Verhalten orientierenden Kinder als negatives Modell. Andererseits minimiert sie wahrscheinlich auch bei dem direkt von ihr adressierten Spielteilnehmer die Nachhaltigkeit des Lernerfolgs. Denn wenn von dem Kind, das die Ungleichgewichtigkeit im Verhältnis zu einem Peer hervorruft, eine augenblickliche Unterdrückung seiner Angriffslust verlangt wird, ohne ihm durch Aufarbeitungshilfestellung eine Bedeutungsreduktion der ursächlichen Bedingung seines Handelns zu ermöglichen, besteht trotz familiengebundener Gewöhnung an ein solches Erziehungsvorgehen die Gefahr, daß der Konflikt unmittelbar anschließend wieder aufflackert, so wie bei der am Maltisch ausgetragenen Unstimmigkeit.

1) BUCKLEY, N. u.a.: Egocentrism, Empathy, and Altruistic Behavior in Young Children. 1979, 330

I Emmanuel wird wiederum von Tope angegriffen
II E wendet sich mit erneuter Drohung an den
Angreifer (A/C/9) 1)

Deshalb ist es gerade dieses Interaktionsbeispiel, das mit aller Deutlichkeit darauf verweist, daß das Lehren von Prosozialität in der Erwachsenen-Kind-Interaktion der nigerianischen Beispiele ein anderes ist als das in den deutschen Institutionen. Während nämlich in ersteren immer der verursachende Peer als Glied der Gruppe zurechtgewiesen, d.h. an seine Pflichterfüllung dieser gegenüber erinnert wird, jedoch selbst als ein prosozialitätsbedürftiges Kind ebenso wie der von Ungleichgewichtigkeit betroffene Spieler unadressiert bleibt, richtet sich in letzteren das demonstrierende Engagement der Erzieherin primär an das prosozialitätsherausfordernde Kind als Person. Dadurch soll es individuell auf die Anforderungen des sozial gruppalen Zusammenlebens vorbereitet werden.

4.1.3. Zusammenfassung: Individuumszentriertheit versus Gruppenorientiertheit

Die in den institutionellen Beispielen der BR Deutschland und der FR Nigeria beobachteten Unterschiede in der prosozialen Erzieher-Kind-Interaktion dokumentieren, daß die nigerianischen Erzieherinnen sich in ihrem Engagement stärker an der Gruppe und die bundesdeutschen vor allem am Individuum orientieren.

Die A u s r i c h t u n g an der G r u p p e manifestiert sich auffällig in der ausschließlich sozial gruppalen Zielrichtung des Engagements der n i g e r i a n i s c h e n V o r s c h u l p ä d a - g o g e n: Die individuellen Interessen selbst des tätlich angegriffenen Kindes verlieren - ganz entsprechend der familialen Erziehungsprioritäten - gegenüber den Gruppenbelangen an Bedeutung. Dadurch wird

1) A/c/9, S. XLVI

das Kind dazu angehalten, sich primär als Gruppenmitglied zu verstehen und durch das eigene prosoziale Handeln zur Gruppenkohäsion beizutragen:

Dieses Ziel wird zu erreichen versucht, indem der Erwachsene eine weitestgehende Zurückhaltung im Eigenengagement übt. Erscheint der Einsatz von Erzieherkompetenzen jedoch unumgänglich, so erfolgt dieses im Bereich der Sprache. Sie legt dem Kind zwar Verhaltensmaßregeln nahe, überläßt ihm aber gleichzeitig - wie die Distanzwahrung des Erziehers andererseits - Spielraum für eigene Handlung. Denn die Realisierung der vom Vorschulpädagogen gegebenen und auf prosozialen Umgang mit den Peers abzielenden Verhaltensmaßregelungen wird den Kindern überlassen.

Der Vorteil einer solchen Reglementierung der Erzieher-Kind-Interaktion ist eindeutig: Das Vorschulkind wird weitgehend zum Lernen am konkreten Beispiel des Eigenengagements angehalten. Aber auch ein Nachteil ist zu beachten: Durch die Zurückhaltung der Erzieherin in prosozialen Interventionen wird die von ihrer Handlung andernfalls ausgehende Modellwirkung auf ein Minimum beschränkt.

Die Erziehungsleitidee der b u n d e s d e u t s c h e n E r z i e h e r i n n e n , nämlich die O r i e n t i e r u n g a m I n d i v i d u u m , führt zu ganz gegensätzlichen positiven und negativen Charakteristika.

Die Priorisierung des einzelnen und seiner Belange durch die Erzieher wird deutlich an der Bevorzugung der emotional personalen Zielsetzung des Engagements. Denn hier ist die Person des von Ungleichgewichtigkeit betroffenen Adressat der prosozialen Handlung.

Dieses Vorgehen besitzt den Vorzug, daß eine intensive, auf Emotionen beruhende Beziehung zwischen Kind und Vorschulpädagogen hergestellt und infolgedessen ein optimales Lernmilieu für den Adressaten hinsichtlich der Nachahmung wie Modifizierung des beobachteten Erzieherengagements geschaffen wird. Das wirkt sich

insofern im Höchstmaß prosozialitätsfördernd aus, als die Erzieherin laut Beobachtungsergebnis auf ein umfangreiches Spektrum prosozialitätsgewährender Beziehungsmuster zurückgreift.

Die im Vergleich zu den nigerianischen Beispielen häufige und intensive Prosozialitätsgewährung bringt aber parallel auch eine Gefahr mit sich: Die entmündigende, da vom Kind aufgrund seiner Kompetenzen selbst leistbare Übernahme von Handlungen und infolgedessen die auf Prosozialitätsförderung hemmend wirkende Einschränkung des kindlichen Trainings- und Übungsspielraums. In diesem Zusammenhang wird meines Erachtens der für die nigerianischen Beispiele aufgrund seiner Eigenschaft, Handlungsspielraum einzuräumen, als positiv betonter Rückgriff auf "Sprache" als Kommunikationsmittel leicht zum Instrument von Dominanzausübung: Denn die sprachgewandte Erzieherin kann über den Einsatz dieses entfernungsüberbrückenden Mediums die Lösung prosozialitätsherausfordernder Konflikte auf sich konzentrieren.

4.2. Die prosozialen Interaktionen unter den Spielgruppenmitgliedern

Die besondere Potenz der Lerninteraktion Kind-Kind liegt, anders als bei der primär für den Neuerwerb prosozialer Kompetenz geeigneten Erzieher-Kind-Beziehung, in der Bereitstellung eines Übungsraumes für das Training bereits erworbener Fähigkeiten. Andererseits besteht aufgrund des zwischen den Peers auftretenden Entwicklungsgefälles für das Kind aber auch begrenzt die Möglichkeit zur Vervollständigung seiner prosozialen Kompetenzen.

Inwieweit die Kind-Kind-Interaktion in diesem Sinne prosozialitätsfördernd wirksam wird in den beiden Vergleichsländern, entscheidet neben der Quantität auch die Qualität der unter den Spielgruppenmitgliedern auftretenden prosozialen Interaktionen.

4.2.1. Prosoziales Handeln der Peers in den Beispielspielkindergärten der BR Deutschland

Die Auftretensfrequenz der von den Peers innerhalb der Spielrunde gewährten Prosozialität (0,16)¹⁾ liegt in den bundesdeutschen institutionellen Beispielen nur minimal unter dem ML des von der Erzieherin an ein Mitglied der Spielrunde adressierten prosozialen Engagements, jedoch unterscheidet es sich strukturell von diesem.

So erfolgt die Aufforderung zur Aktivwerdung zu gleichen Teilen durch direkte Adressierung des Gegenübers (0,08) und durch diffus gerichtete, d.h. indirekt den potentiellen Helfer ansprechende Verkörperung der eigenen Hilfsbedürftigkeit (0,08). Dabei ist es für die Engagementgewährung des Peers unerheblich, welche dieser beiden Signalisierungsebenen das Kind wählt: In jedem der Fälle wendet er sich mit seiner Hilfe unmittelbar an den subjektiv oder objektiv von Ungleichgewichtigkeit betroffenen Mitspieler (0,16).

Der Kompetenzeinsatz zentriert sich im materiell objektbezogenen Bereich (0,1), ist gelegentlich emotional personal in der Zielrichtung (0,04) sowie selten auch mal intellektuell manuell ausgerichtet (0,02). Eine solche Priorisierung im Engagement verhindert allerdings nicht, daß die ursprünglich einem Individuum geltende Ausgleichsaktivität sich auf Produktebene als primär dem Gruppeninteresse zuträglich, d.h. als sozial gruppal erweist (0,03).

Die Resultate der prosozialen Interaktion, die sich abgesehen von dieser Ausnahme immer auf der in der

1) Diese und alle nachfolgenden Mittelwertangaben sind aufgeführt in der nachfolgenden Tabelle "Prosoziales Engagement unter Spielgruppenpeers", BR Deutschland". Vgl. auch Anhang S. XXII

Prosoziales Engagement unter den SPIELGRUPPENPEERS

Land	BR Deutschland													
	A				B				C					
	a		c		a		c		a		b		c	
	MS	b	MS	MS	MS	MI	MS	MS	MS	MI	MS	MS	MS	MI
Vorschulische Inst. Spielsequenz Mittelwert	4	4	4		7	7	8		5		9	8		
Teilnehmerzahl	1	0,25	1	0,25	-	0,17	-	1	0,14	3	0,38	0,17	1	0,13
Auftretenshäufigkeit	1	0,25	-	-	-	0,08	-	1	0,14	2	0,25	0,13	-	0,04
Aufforderung: indir. direkt	-	1	0,25	-	-	0,08	-	-	1	0,13	0,04	1	0,2	0,11
Adressierung: indir. direkt	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Produkt: gleich ungleich	1	0,25	1	0,25	-	0,17	-	1	0,14	3	0,38	0,17	1	0,13
	1	0,25	1	0,25	-	0,17	-	1	0,14	3	0,38	0,17	1	0,13
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kompetenzbereich: intellektuell	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
emotional	-	1	0,25	-	-	0,08	-	1	0,14	-	-	-	-	0,07
sozial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,04
materiell	1	0,25	-	-	-	0,08	-	-	-	3	0,38	0,13	-	-
zu I: gleich	1	0,25	1	0,25	-	0,17	-	1	0,14	3	0,38	0,17	1	0,13
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zu III: gleich	-	1	0,25	-	-	0,08	-	1	0,14	3	0,38	0,17	1	0,13
ungleich	1	0,25	-	-	-	0,08	-	-	-	-	-	-	-	0,03
Modus: Gestik	-	-	-	-	-	-	-	1	0,14	1	0,13	0,09	-	-
Mimik	-	1	0,25	-	-	0,08	-	-	-	-	-	-	-	-
Sprache	-	-	-	-	-	-	-	1	0,14	-	-	0,05	-	-
Handlung	1	0,25	-	-	-	0,08	-	-	-	2	0,25	0,08	1	0,13
								0,2	1	0,11	1	0,15	0,1	0,1

Aufforderung vorgegebenen und im Engagement beibehaltenen Kompetenzebenenbewegungen (0,16), werden hauptsächlich über den Einsatz von Handlung erzielt (0,1), hingegen vergleichsweise selten durch die drei verbleibenden Modi der Gestik (0,03), Mimik (0,03) oder Sprache (0,02) erreicht.

4.2.1.1. Das Bedeutungsverhältnis der Verständigungsmodi zueinander

Die quantitative Verteilung der Daten deutet ein qualitatives Bedeutungsverhältnis der Verständigungsmodi zueinander an, das sich in seinem Gefälle kongruent verhält zu den entwicklungs- und sozialpsychologischen Einsichten in den Stand der Kompetenzentwicklung eines vier- bis fünfjährigen Kindes aus einem der verglichenen Kulturkreise.

G e s t i k und M i m i k beispielsweise haben ihre Eckpfeilerposition, die sie während der Kleinstkindererziehung innehatten, weil die Mutter zum Säugling und heranwachsenden Kind den interpersonellen Kontakt vor allem über diese Kanäle sowie die Verwendung gutturaler Laute herzustellen suchte, inzwischen verloren. Sie werden aber, sofern die damals dominierende affektive Ebene durch die Art der aufzuhebenden Ungleichgewichtigkeit wieder belebt wird, von neuem zum wichtigsten Verständigungsmittel¹⁾.

Dabei entscheidet der sich im Aufforderungsvorgang manifestierende Intensitätsgrad der aufgewirbelten Emotionen darüber, ob sie primär oder untergeordnet Einsatz finden - allerdings nicht, wie man vermuten könnte, ersteres bei starker affektiver Bedrängnis und letzteres bei weniger auffälliger Betroffenheit, sondern gerade umgekehrt.

So entspricht die mit einem honorierenden Lächeln gewährte prosoziale Zuwendung durchaus einer verhalten verbal vorgetragenen Aufforderung zur Begutachtung der eigenen Leistung:

1) B/b/3, S. XXXVI

- I "Guck mal, Anna, schön näh?" (Gabi)
II P schaut interessiert hin (Anna) (A/b/4)¹⁾

Denn diese signalisierte dem Gegenüber lediglich minimale Verunsicherung.

Hingegen erfordert die Fassungslosigkeit des nach tätlicher Traktierung weinenden Jungen zusätzlich zur Tröstung durch Gestik und Mimik ganz einsichtig parallel die Erkundung der Ursache des emotionalen Ausbruchs durch *S p r a c h e*²⁾. Denn die personale Bedrängnis kann wirkungsvoller aufzuheben angestrebt werden, wenn aufgrund von Einsichtnahme in die Entstehung der Reaktion diese verstanden und dem Betroffenen solidarisches Verständnis entgegengebracht werden kann³⁾.

Daß demgegenüber sprachliches Engagement als der in der Interaktion dominierende Antwortmodus unbeobachtet bleibt, mag an der Typik der vom Mitspieler zu behebenden Konfliktlagen liegen. Sie sind weitestgehend eindeutig, d.h. das mit der Aufforderung angemeldete Bedürfnis ist erkennbar und das dementsprechend gewünschte Engagement einsehbar für das um Hilfe adressierte Kind. Dadurch ist der Einsatz des differenzierungsgeeigneten Mediums Sprache nicht obligatorisch⁴⁾, sondern durch den Rückgriff auf *H a n d l u n g* zu ersetzen. Das kommt den Fähigkeiten der Peer entgegen, die - gemäß ihrer altersspezifischen Potenzen - gern auf einen Verständigungsmodus zurückgreifen, der kon-

1) A/b/4, S. XXXIII

2) B/b/3, S. XXXVI

3) BARNETT, M.A. u.a.: Inducing Affect About Self or Other. 1979, 166

4) Vgl. hierzu das Beispiel A/c/5 (Interaktion zwischen Mitgliedern der In- und Outgroup) und dessen Diskussion im nachfolgenden Punkt. Der Einsatz von Sprache ist hier zur Aufklärung eines Adressierungsmißverständnisses erforderlich.

kret Informationen vermittelt bzw. Engagement verdeutlicht. Diese Vorliebe ist es auch meines Erachtens, die für die beachtliche Auftretensfrequenz von Handlung verantwortlich zeichnet.

Hinzu kommt, daß die Spielmittel, um die sich die meisten der Interaktionen innerhalb der Spielgruppe zentrieren, als konkrete Gegenstände gleichfalls ein handelndes Engagement herausfordern.

4.2.1.2. Der Spielmittelausgleich als dominierendes prosoziales Engagement

Für die Kinder ist vor allem die interpersonelle Verteilung der Spielmittel während des Spielverlaufs eine Quelle intragruppaler Konflikte. Zwar versucht die Erzieherin, diesem vorhergesehenen Problem zu begegnen, indem sie dem Spiel vorangestellt die Nutzung der Materialien und Objekte als entweder individuell zur Verfügung stehend oder aber als für alle gemeinsam bereitgestellt festlegt¹⁾. Zur ersteren gehören beispielsweise Knetunterlage und -messer²⁾ bzw. Pappscheibe sowie Wollfäden³⁾, zu letzteren etwa der Würfel im Legespiel⁴⁾ und die Knete im Reservekasten⁵⁾. Jedoch scheint dies lediglich erfolgreich zu unterbinden, daß die Erzieherin um Spielmittelausgleich gegangen wird. Möglicherweise, weil sie als Sachautorität besitzender Erwachsener mit dieser Maßregel ihre Position im Fragenkomplex "Spielmittelausgleich" vorab und definitiv geklärt hat.

1) Hierzu EISENBERG-BERG, N. u.a.: Effects of Instructions Concerning Ownership of a Toy on Preschoolers' Sharing and Defensive Behaviors. 1979, 460-461

2) B/c/6 bis 8, S. XXXVII f

3) A/a/1, S. XXXII

4) C/b/4, S. XL

5) B/c/6 bis 8, S. XLI

Das ist bei den Spielteilnehmern ausgeblieben und mag einzelne Kinder dazu veranlassen, eventuell um sich des erworbenen Ranges innerhalb der Gruppe zu versichern, den Spielraum zu testen für einen Zugewinn an Spielmitteln, die primär dem Eigengebrauch vorbehalten sind. Aus dieser Perspektive erschließt sich dem Beobachter einsichtig das Verhalten jenes Jungen, der trotz objektiv reichlichen, nämlich ungenutzt auf seiner Werkplatte liegenden Materialvorrats, diffus und damit potentiell an alle Spielkameraden gerichtet seinem Wunsch nach zusätzlicher Modellationsmasse Ausdruck verleiht.

- I Junge (Olaf) fordert mehr Knete
- II Mädchen (Kristina) nimmt ihre Knete und bringt sie dem Fordernden, sowie zweien seiner Nachbarspieler (Claudia, Manfred) (B/c/6)¹⁾

In der nachfolgenden Interaktionssequenz holt sich das Mädchen, das soeben dem auffordernden Jungen und zweien seiner Nachbarn Knetmaterial abgegeben hatte, einen Teil seiner Gabe ungehindert von ersterem zurück.

- I Gleiches Mädchen (Kristina) nimmt von dem zuvor sich als betroffen darstellenden und Knete durch sie erhaltenden Kind (Olaf) ihrerseits Modellationsmaterial, weil ihr inzwischen nichts mehr zur Verfügung steht
- II Der Junge (Olaf) erhebt keinen Einspruch dagegen und überläßt ihr das Material zum Eigengebrauch - entgegen der nachfolgenden Verweigerung einem anderen Kind gegenüber (Manfred) (B/c/7)²⁾

Anderen Kindern gegenüber, die ohne Zutun zu seiner Übermenge von dieser etwas für eigene Zwecke abzweigen wollten, nahm er ein solches Ansinnen nämlich übel³⁾.

Dieses und das vorangegangene diskutierte Beispiel untermauern die zuvor von mir vertretene Ansicht, daß altruistisches Handeln⁴⁾ weniger angemessen durch Bezugnahme auf die ausführende Person, besonders aber deren intentionale Haltung "Selbstlosigkeit" zu be-

1) B/c/6, S. XXXVII

2) B/c/7, S. XXXVIII.

3) Vgl. LEAHY, R.L.: Development of Conceptions of Pro-social Behavior. 1979, 34-37

4) Zur Typik von "Verhalten" versus "Handeln" vgl. auch GOTTWALD, P.: Aktionsforschung - welche Probleme will sie lösen, welche kann sie gegenwärtig lösen? 1978, 21 ff.

schreiben ist, als vielmehr durch Hervorheben des von ihr erzielten interpersonellen Ausgleichsproduktes und Berücksichtigen des prä-situativen Kontextes¹⁾, innerhalb dessen das situativ personale Engagement stattfindet: Während das Mädchen zunächst altruistisch im Sinne von selbstlos zu handeln anmutete, als sie impulsiv ihr Material zur Verfügung stellte, scheint sie retrospektiv, da sich die ihr verbleibende Menge als unzureichend für die Durchführung ihres Knetvorhabens erwiesen hat, dieses Vorgehen als ihre eigenen Interessen nur mangelhaft berücksichtigend, d.h. als überreaktiv erkannt zu haben. Deshalb sieht sie sich veranlaßt - und dies beweist, daß eine situative Zuschreibung von Altruismus traditioneller Definition fehlinterpretierend gewesen wäre -, ihre Handlung nachträglich hinsichtlich eines angemessenen Ausgleichs zu korrigieren, d.h. sich ebenso wie den zuvor adressierten Hilfsempfänger in die Lage zu versetzen, zufriedengestellt mit dem Material zu modellieren.

Der Junge reagiert wie von ihm verlangt wiedergutmachend, wenn er die als engagierte Aufforderung interpretierbare - allerdings sprachlich untermauerte - Selbstbedienung duldet und damit - besonders angesichts der ungnädigen Reaktion gegenüber den Anfragern ohne prosoziale Vorgabe - sein Einverständnis überzeugend bekundet²⁾. Angesichts der für den Betroffenen der ihm vom Erzieher gestellten Spielaufgabe wird deutlich, daß es sich beim interpersonellen Materialausgleich nicht immer, so wie beim Streben nach individueller Besitzmaximierung im davor angeführten Interaktionsgeschehen, um eine quantitative Verteilungsfrage handeln muß, sondern diese durchaus auch eine qualitative Dimension aufzuweisen hat.

1) Vgl. auch die hohen Werte zu "mutual gain", sowie "interpersonal orientation" bei EISENBERG-BERG, N./ C. NEAL: Children's Moral Reasoning About Their Own Spontaneous Prosocial Behavior. 1979, 229

2) B/c/7, S. XXXVIII

Das bestätigt sich im Legospiel, wo ein Kind zur subjektiv erfolgreichen Fertigstellung seines Bauprojektes ein beträchtlich von ihm entfernt liegendes Steinchen benötigt und dieses aus dem Allgemeinbesitz der in unübersehbarer Menge den gesamten Tisch bedeckenden Bauteile von einem der dort sitzenden Peers ausgehändigt bekommt.

I K (Katja) streckt P (Sandra) die Hand entgegen und drückt so seinen Wunsch nach einem Steckstein aus

II P (Sandra) reicht ihm den gewünschten Baustein herüber (C/c/10)¹⁾

Verteilungsprobleme tauchen in dieser Spielsequenz nicht auf.

Eine solche Beobachtung erlaubt, zuzüglich zur Existenz verhaltensmodifizierter Persönlichkeitsvariablen, zu denen auch die intergruppal differierenden Besitzorientierungen der Kinder aufgrund unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen in der Familie zu zählen sind, die Einwirkung solcher Momente zu vermuten, die von der Sache, nämlich dem Spiel und seinen Objekten ausgehen.

So kann das Streben nach Aufteilung hervorgerufen werden erstens durch die von der Erzieherin einleitend festgelegte Verteilung der Spielmittel: Die Knete beispielsweise wird, wahrscheinlich bedingt durch die Verarbeitung in einer vor- und nachbereitenden Phase, aufgeteilt in zwei Mengen, von denen die eine - gedacht für die umgehende Bearbeitung - schon zu Beginn des Spiels in individuellen Besitz übergeht. Demgegenüber bleibt die andere Hälfte allen verfügbar, allerdings nur solange, bis einzelne aufgrund des Verbrauchs der ihnen zugeteilten Quantität Untermengen an sich nehmen.

Lediglich die Geschwindigkeit, mit der das geschieht, nämlich schon bald nach Weggang der Erzieherin, also noch ehe die von ihr für die Selbstversorgung festgelegten Vorbedingungen erfüllt worden sind, versetzt in Erstaunen. Allerdings nur so lange, bis dieses Ver-

1) C/c/10, S. XLII

halten damit in Zusammenhang gebracht wird, daß die sozialisierenden Erwachsenen dem sozioökonomischen Kontext entsprechend nicht selten selbst der individuellen Besitzmaximierung als Wert per se nachstreben und die erworbenen Konsumgüter eher horten als sie zu gebrauchen.

Durch die Spielanleitung der Erzieherin ist der Aufgliederungsvorgang strukturell vorprogrammiert. Deshalb erscheint es als naheliegende und logische Erweiterung, wenn vereinzelte Kinder an dieser Vorgabe festhalten und auch die nachfolgenden Kontakte zu ihren Mitspielern um das Thema "Verteilung von Spielmitteln" zentrieren. Demzufolge kann es nicht mehr primär als Zufallserscheinung gewertet werden, daß im Verlauf des Legospiels die Verteilungsnachfrage bedarfsorientiert statt als eigenständiger Wert aktualisiert wird und die Spieler tendenziell eher zu kooperierend koordinierenden als zu kompetitiv konkurrierenden Interaktionen angehalten werden. Denn da die Legosteine kontinuierlich der Allgemeinheit zur Verfügung stehen, ist die Besitzübernahme erst zum Zeitpunkt der Materialverwendung aktuell, wenn unterschiedlicher Stand und Zuschnitt der Bauprodukte die Möglichkeit verringern, daß zum gleichen Zeitpunkt identische Materialwünsche zur Zuspitzung eines Konfliktes führen.

Außer über die Spielanleitung durch den Erzieher kann die spielimmanente Priorisierung des Interaktionsthemas "Materialaufgliederung" aber auch angeregt bzw. erschwert werden durch den Grad, in dem sich die Gesamtmenge zum Teilen anbietet. Die Knete im Vorratskasten etwa ist überschaubar und handlich, kann also bequem in individuellen Besitz übergehen. Die Legosteine hingegen sind quantitativ so reichlich vorhanden, daß sich der Bewegungsraum zum Spielen für den einzelnen ungünstig verringerte, wollte er die mühsam freigeschobene Fläche unmittelbar von seinem Sitzplatz zusätzlich reduzieren durch Anhäufung individueller Spielmittelmengen.

Fraglich ist allerdings, ob der insgesamt für das Legospiel angedeutete situative Lernerfolg so nachhaltig sein kann, daß er sich auch bei veränderten Ausgangsbedingungen - wie Spielmittelknappheit etwa - reproduzieren ließe. Angesichts der Überflußbegrenzung in der Realität ist deshalb der Einsatz von Spielmitteln neu zu überdenken.

4.2.1.3. Emotionaler, intellektueller und sozialer Handlungsschwerpunkt

Die beachtliche Auftretensfrequenz der emotionsbezogenen Prosozialität unter Peers rührt im Vergleich zu den verbleibenden Kompetenzbereichen meiner Einschätzung nach daher, daß die Kinder, obwohl sie sich aufgrund der erfahrenen familialen Sozialisation bisher primär als Empfänger und nicht als Verteiler von affektiver Zuwendung erlebt haben, auf die emotionalen Bedürfnisse des Gegenübers angemessen zu reagieren in der Lage sind¹⁾.

Begünstigend wirkt sich dabei aus, daß sich die Peers infolge ihres übereinstimmenden Alters nicht nur - wie für Engagementwilligkeit notwendig - äußerlich ähnlich sind²⁾, sondern auch hinsichtlich ihres personalen Entwicklungsstandes gleichen. Die daraus resultierende Gemeinsamkeit in der Empfindung wird spielimmanent noch gesteigert. Denn einerseits sind die Spieler, da von ihnen gleichermaßen die Bewältigung der Spielaufgabe erwartet wird, ähnlichen Belastungen ausgesetzt, und andererseits eröffnet die Beschäftigung mit dem Spielgegenstand jedem der Peers vergleichbare Erlebnisspektren.

1) STROM, R.D.: Play and Peer Teaching. 1979, 76

2) BAR-TAL, D.: Prosocial Behavior. 1976, 78

Weniger als im emotionalen Bereich scheint dem Kind sein Peer für Ausgleichsengagement mit i n t e l l e k t u e l l m a n u e l l e r Zielrichtung geeignet zu sein. Denn bei Erzieheranwesenheit wird niemals, allerdings auch nicht in den anderen Bereichen und bei Abwesenheit nur selten, auf diesbezügliche Fähigkeiten zurückgegriffen.

- I K (Christian) gibt Pappschachteln zum Aufziehen an Nachbarn (Nicole): "Hilfst du mir?"
- II P (Nicole) zieht den Faden durch die Pappschachtel und gibt Produkt an Nachbarn zurück (C/a/1) 1)

Dann aber wird die Potenz des Peers ausgeschöpft, nämlich den bei ihm beobachteten Kompetenzvorsprung zum Anlaß zu nehmen, um das Gefälle zwischen eigener Unfähigkeit und fremdem Können vom Nachbarn ausgleichen zu lassen.

Anders als die Erzieherin, die durch Rückgriff auf ein prosoziales Engagement mit dualer, indirekter oder umkehrender Zielrichtung ihre Fähigkeiten unter Beweis stellt, sofern mehrere Kinder in das durch Ungleichgewichtigkeit gekennzeichnete Beziehungsverhältnis eines Mitspielers zur Gruppe verwickelt sind, jeden einzelnen von ihnen für eine Ausgleichsschaffung angemessen adressieren zu können, scheinen die Vier- bis Fünfjährigen in ihrer Handlung limitiert zu sein. Sie adressieren, wie schon im Zusammenhang mit den Bedingungen des Spracheinsatzes angedeutet wurde, ausschließlich die prosozialitätsbedürftige Person und zwar als ein Eigenbelange vortragendes Individuum.

Möglicherweise unterbleiben deshalb s o z i a l g r u p p a l e Ausgleichsaktivitäten, die die Konflikt-schlichtung zwischen dem betroffenen und einem dritten Kind oder aber die Adressierung des Gegenübers als Gruppenvertreter einschließen würden. Da dies jedoch meines Erachtens darauf zurückzuführen ist, daß komplexere Beziehungsmuster die Wahrnehmungs- und Strategiekompetenzen dieser Altersstufe übersteigen, verleitet die beobachtete Priorisierung des Engagementspektrums

1) C/a/1, S. IXL

eventuell zu voreiligen Rückschlüssen. Denn die von der Erzieherin durch ihre eigene Aktivwerdung im sozial gruppalen Bereich ausgehende Modellwirkung dürfte nicht ganz ohne Lernerfolg bleiben. Deshalb ist es wichtig zu bedenken, daß über ein individuumgerichtetes materielles, intellektuelles und emotionales Engagement gleichzeitig ein sozial gruppaler Ausgleich geschaffen werden kann.

Das ist beispielsweise der Fall, wenn durch Aushändigung des kreisenden Spielmittels "Würfel" an den in der Reihenfolge nächsten Spieler nicht nur der Handelnde, sondern auch die anderen Mitspieler zeitlich vorgeschoben ihre Funktion innerhalb des Regelspiels wahrnehmen können. Ebenso schafft die intellektuell manuelle Hilfeleistung zuzüglich zum Ausgleich zwischen den Interagierenden auch eine Nivellierung des Kompetenzgefälles zwischen dem Betroffenen und den restlichen Spielern. Wichtig ist nur, daß diese Sekundärebene von den Agierenden auch als ein erstrebenswerter Effekt internalisiert und bei Kompetenzerweiterung direkt zu erreichen versucht wird¹⁾.

Erste Anzeichen eines Fortschreitens der Fähigkeiten zeigen die zahlreichen helfenden Reaktionen, die von den Peers im Anschluß an indirekte Aufforderungen ausgeübt werden. Denn die freiwillige Übernahme von Verantwortung bei diesen unverbindlich vorgetragenen Anliegen erfordert von ihnen einmal eine mehrdimensionale Wahrnehmung während des Spielverlaufs und andererseits eine abstrakte Kalkulation der eigenen Zuständigkeit. Da erst die Erzieherabwesenheit diese

1) An dieser Stelle sei zur Entscheidungsfällung in der Prioritätenfrage angemerkt: Obwohl in allen Beispielen zugunsten der offensichtlich greifbarsten Ebene entschieden wurde (Interaktionsgegenstand "Würfel": mat. obj. - C/b/4 - ; Basteln helfen: int. man. - C/a/1), ist es in Einzelfällen nicht auszuschließen, daß Leser und Autor, obwohl dessen Interpretationen durch die Beobachtungsergebnisse eines Studienunbeteiligten kontrolliert wurden, zu unterschiedlichen Interpretationen gelangen würden.

Fähigkeit offenkundig werden läßt, scheint die bisherige Adressierungs- und Aufforderungsmodalität durchaus problematisch und revisionsbedürftig zu sein.

So zentriert sich die direkte Aufforderung (vgl. Abb. 19), die wegen des nur bedingt möglichen Rückzugs aus der Verantwortung ¹⁾ dem Betroffenen noch am ehesten die Gewährung der erwarteten Hilfe verspricht, bei unmittelbarer Nähe des Erziehers ausschließlich auf diesen. Bei Ausgleichsnotwendigkeit zeigt sich aber, daß die Kinder, wenigstens soweit einer Bitte konkreten Inhalts stattgegeben werden soll, ebenso erfolgreich auf die Unterstützung der Peers zurückgreifen können. Dabei sind diese gleichzeitig in der Lage, ihr eigenes Engagementrepertoire auszuschöpfen und durch Neukombination zu erweitern.

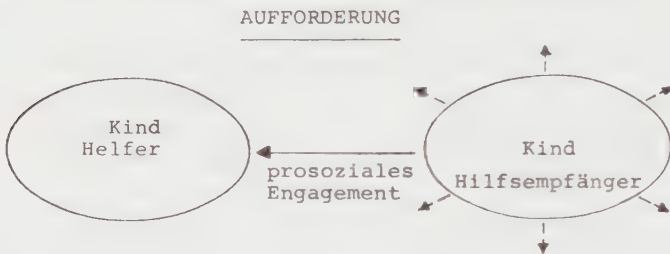
Auch die indirekte Aufforderung (Abb. 16) zeigt durch das mit ihr erzielte Resultat, daß der Hilfspielraum der Gruppenmitglieder wesentlich umfangreicher ist, als die limitierte Handlungshäufigkeit bei Erzieherabwesenheit zu vermuten nahelegt. Denn in allen Beispielfällen engagiert sich mindestens ein Mitspieler ausgleichsherstellend ²⁾. Deshalb sollte die Betreuerin häufiger als bisher die Kinder aus der Distanz beobachten und solange abwarten, bis eine gruppenimmanente Hilfsübernahme definitiv abgeschlossen werden kann. Dabei dürfte es sich gemäß der Beobachtungsdaten bei dem ihr verbleibenden Engagement dominant um die zuvor benannten, durch das Inkludieren von mehr als zwei Interaktionspartnern mehrdimensionalen Beziehungsmuster handeln.

1)) Vgl. hierzu die Forschungen zur Diffusion von Verantwortung wie LATANE, B./J.M. DARLEY : Social Determinants of Bystander Intervention in Emergencies. 1970, 13-27 sowie KAUFMANN, H.: Legality and Harmfulness of a Bystander's Failure to Intervene as Determinants of Moral Judgement. 1970, 77-81. Beide weisen auf die Bedeutung des Bekanntheitsgrads zwischen potentiellern Helfer und Betroffenen hin.

2) Das unterstützt die von BRYAN, J.H./M.A. TEST: Models and Helping. 1967, 406 ausgesprochene Vermutung, daß Diffusion von Verantwortung nur in Not-situation auftritt.

Aber auch bei diesen sind langfristig Ablösungsprozesse anzustreben, weil die vom Erzieher als Modell demonstrierte Prosozialität nicht immer von den beobachtenden Kindern passiv rezeptiv übernommen werden kann. So verleiht die Beaufsichtigungsfunktion dem Betreuer Bestrafungsautorität, die das Kind seinen Mitspielern gegenüber nicht besitzt. Deshalb muß es durch

SCHEMA DES DIREKTEN ENGAGEMENTS NACH DIFFUSER



(Abb. 16)

praktische Einweisung und Übungsspielraum die eigenen Potenzen kennen- und anwendenlernen, die dem prosozial Handelnden seinerseits erlauben, beispielsweise das verursachende Kind in seinem antisozial unterdrückenden Vorgehen wirkungsvoll zu bremsen.

4.2.2. Prosoziales Handeln der Peers in den institutionellen Beispielen der FR NIGERIA

In den nigerianischen Spielsequenzen stellt sich die Kind-Kind-Interaktion anders dar als in der bundesdeutschen Vergleichsgruppe: Mehr als doppelt so häufig wie in der letzteren tritt spielgruppenintern prosoziales Engagement auf (0,38)¹⁾. Das entspricht gleichzeitig der sechsfachen Menge der von den Betreuerinnen landesspezifisch gewährten Hilfeleistungen gegenüber Spielgruppenpeers.

In der Regel fordern die Kinder die ihnen gewillt und geeignet erscheinenden Mitspieler direkt zu unterstützenden Maßnahmen auf (0,32), signalisieren aber ebenso erfolgreich gelegentlich ihr Anliegen indirekt an die Summe der Gruppenmitglieder (0,06). Diese reagieren unabhängig von der Wahl des Aufforderungsmodus²⁾ in allen Beispielen mit direkter Rückadressierung des Hilfesuchenden (0,38), d.h. wie die deutschen Peers dem auf Abbildung 9 bzw. 16 dargestellten Interaktionsschema entsprechend.

Dabei zentriert sich das prosoziale Engagement primär um die Spielmittel und ihre Nutzung (0,31), gleicht wesentlich seltener eine punktuelle Inkompetenz im spielaufgabenbezogenen Umgang mit dem Gegenstand aus (0,05), gilt nur gelegentlich dem Individuum und seinen emotionalen Bedürfnissen (0,02) sowie vereinzelt einem Interesse, das trotz seines personal anmutenden Gewinns vor allem ein Ausdruck von Gruppenkohäsion ist (0,01)²⁾.

1) Diese Daten sowie alle anschließend genannten in der nachfolgenden Tabelle "Prosoziales Engagement unter Spielgruppenpeers, FR Nigeria". Vgl. Anhang S. XXI

2) Die Differenz von 0,01 zwischen der Summe der Kompetenzeinsätze (0,39) und ML Auftretenshäufigkeit (0,38) ist bedingt durch den Rückgriff auf die Technik des Auf- und Abrundens bei der Errechnung der jeweiligen Mittelwerte.

Prosoziales Engagement unter den SPIELGRUPPENPEERS

- 166 -

Land	FR Nigeria																	
	A					B					C							
	a		b		c	MI	a		b		c	MI	a		b		c	
	MS	MS	MS	MS	MS		MS	MS	MS	MS	MS		MS	MS	MS	MS	MS	MS
Vorschulische Inst.	7	8	9				4	6	6				5	9	4			
Spielsequenz	3	0,43	2	0,25	-	0,23	5	1,25	1	0,17	3	0,5	0,64	3	0,6	2	0,22	-
Mittelwert	1	0,14	-	-	-	0,05	-	-	-	1	0,17	0,06	1	0,2	-	-	-	0,07
Teilnehmerzahl	2	0,29	2	0,25	-	0,18	5	1,25	1	0,17	2	0,33	0,58	2	0,4	2	0,22	-
Auftretenshäufigkeit	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aufforderung: indir.	3	0,43	2	0,25	-	0,23	5	1,25	1	0,17	3	0,5	0,64	3	0,6	2	0,22	-
direkt	3	0,43	2	0,25	-	0,23	5	1,25	1	0,17	3	0,5	0,64	3	0,6	2	0,22	-
Adressierung: indir.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Produkt: gleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kompetenzbereich:	-	1	0,13	-	-	0,04	-	1	0,17	1	0,17	0,11	-	-	-	-	-	-
intellektuell	1	0,14	-	-	-	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
emotional	-	1	0,13	-	-	0,04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
sozial	2	0,29	1	0,13	-	0,14	5	1,25	-	-	2	0,33	0,53	3	0,6	2	0,22	-
materiell	3	0,43	1	0,13	-	0,19	5	1,25	1	0,17	3	0,5	0,64	3	0,6	2	0,22	-
zu I: gleich	-	1	0,13	-	-	0,04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ungleich	3	0,43	2	0,25	-	0,23	-	1	0,17	3	0,5	0,22	3	0,6	2	0,22	-	-
zu III: gleich	-	-	-	-	-	-	5	1,25	-	-	-	0,42	-	-	-	-	-	-
ungleich	-	1	0,13	-	-	0,04	5	1,25	-	-	-	0,42	1	0,2	-	-	-	-
Modus: Gestik	2	0,29	-	-	-	0,10	5	1,25	-	-	-	0,42	-	-	-	-	-	-
Mimik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,17	0,06	-	-	-	-	-
Sprache	1	0,14	1	0,13	-	0,09	-	-	1	0,17	3	0,5	0,22	2	0,4	2	0,22	-
Handlung	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Die naheliegende Annahme, daß damit auch die Produktebene determiniert sein dürfte, erweist sich jedoch als voreilig: Lediglich in etwas weniger als zwei Dritteln der Fälle (0,24) stimmt diese mit dem in der Aufforderung vorgegebenen und im Engagement überwiegend beibehaltenen (0,37) Kompetenzbereich überein. In dem verbleibenden Drittel (0,14) hingegen bewirkt die im materiell objektbezogenen, intellektuell manuellen oder emotional personalen Bereich gewährte Prosozialität einen Ausgleich, der primär dem Gruppenzusammenhalt dient und deshalb - von der Engagementebene abweichend - als dominant sozial gruppal bezeichnet werden kann.

Während ihres Engagements setzen die Peers die Verständigungsmodi Gestik (0,18), Mimik (0,17) und Handlung (0,17) relativ gleich häufig ein. Demgegenüber findet die Sprache wesentlich seltener (0,02)¹⁾, jedoch ebenso oft wie bei den Spielgruppenteilnehmern in den bundesdeutschen Beispielen Einsatz.

4.2.2.1. Die Dominanz der direkten Aufforderung

Die Funktionalität der direkten Aufforderung, sowohl allgemein für eine Maximierung der prosozialen Adressierung, als auch im Hinblick auf den spezifischen Erfahrungshintergrund der nigerianischen Kinder, läßt sich besonders deutlich an der Diskussion des nachfolgenden Beispiels zeigen.

Nach vorangegangen erfahrener Ablehnung wendet sich eines der Kinder zum zweiten Mal mit einer inhaltlich gleichen und auf dasselbe Objekt ausgerichteten Bitte an seinen Peer. Damit dokumentiert es, daß

1) Hier ist die insgesamt beträchtliche Differenz zwischen ML von 0,16 zurückzuführen auf das häufig gleich bedeutungsvolle Auftreten von zwei Modi.

es eine Entscheidung, obwohl vom anderen gefällt, sofern sie sein eigenes Interesse betrifft als wechselseitig determiniert versteht. Denn statt die Verweigerung passiv akzeptierend als etwas Feststehendes hinzunehmen oder als egozentriert anzugreifen, scheint der Betroffene selbstkritisch die Wirksamkeit seines eigenen Beitrags zur Entscheidungsfindung zu hinterfragen, indem er sein Anliegen sprachlich präzisiert wiederholt¹⁾.

I Adelowo wiederholt den Wunsch, durch die Kamera der Nachbarin sehen zu wollen, nachdem diese einmal abschlägig geantwortet hat, noch einmal deutlicher

II Adekunbi erlaubt ihm, das Guckloch zu testen. Er darf aber die Kamera dazu nicht gänzlich eigenständig in die Hand nehmen (B/C/12)

Dieses Vorgehen des zu Hilfe auffordernden Jungen bestätigt einerseits, daß die Kinder durch die peer-group-zentrierte Sozialisation Strategien zur ausgewogenen interpersonellen Konfliktlösung erlernen konnten: Bei Fehlschlägen werden sie primär zur Modifizierung ihres Eigenverhaltens angehalten, weil hier im Vergleich zur Gruppe, deren Vertreter das Gegenüber symbolisiert, der größere Spielraum für eine erfolgsversprechende Abänderung der Entscheidungsvoraussetzungen gegeben ist. Andererseits deutet die Strategiewahl an, daß der einzelne aus der Erfahrung heraus, lediglich eine Person unter vielen gleichbedeutenden und bedeutungsvolleren Gruppenmitgliedern zu sein, Beharrlichkeit, Geduld und Taktieren zur Durchsetzung seiner Interessen aufzubringen gelernt hat.

1) B/c/12, S. IL

4.2.2.2. Die Priorisierung materiell objektbezogener Prosozialität

Die Fähigkeit zu diplomatisch abwägendem Vorgehen, d.h. Wahrung des Eigenanrechts trotz Gewähren des Fremdanspruchs, manifestiert sich besonders bei den Peers der Institution "B". Sie entstammen Familien, deren Mitglieder primär im Kleinhandel oder Handwerk tätig sind und die - aus der Summe der hier erfaßten Eltern - am stärksten in den großfamilialen Kontext integriert sind.

Wahrscheinlich infolgedessen im Sozialisationsprozeß massiv mit der Notwendigkeit zur Verfechtung individueller Besitzansprüche konfrontiert, demonstrieren die Peers ihren Interaktionspartnern, an welche Grenzen die eigene Bereitschaft zum Verzicht auf Spielmittel zugunsten anderer stößt: Gegenstände, die in allgemeinem Einverständnis in den individuellen Besitz übergegangen sind, wie die als Baubasis dienende Legoplatte eines Hilfesuchenden¹⁾,

I Junge (Saheed) will die Lego-Steine von seiner Platte entfernen und bittet dafür einen Mitspieler um Hilfe

II Adekunle greift zu und erfüllt diese Bitte, allerdings ohne daß letzterer die Platte gänzlich an Saheed aushändigt (B/b/11)

sowie die aus Einzelbauteilen zusammengesetzte Kamera eines Helfers²⁾, werden vom einzelnen ausdrücklich in der Hand behalten. Damit signalisiert er dem Peer, der wahrscheinlich jeden nicht als individuell gekennzeichneten Besitz als Gruppeneigentum interpretiert, welches wiederum der Eigenbeanspruchung potentiell offensteht, daß er zwar die objektbezogene Prosozialität gewähren, nicht aber gleichzeitig das Spielmittel zur Übernahme freigeben will.

1) B/B/11, S. XLVIII

2) B/c/12, S. IL

Das heißt jedoch nicht, daß A b g e b e n und T e i l e n als eigenständiger Gegenstand der Prosozialität in den nigerianischen Spielgruppen ausbleibt. Entsprechendes zeigen die beiden letzten Beziehungsgefüge der Spielsequenz "c", wo ein begehrtes Legosteинchen gleich zweimal seinen Besitzer wechselt¹⁾,

I Monsuru benötigt ein in der Nähe des anderen (Adetola) befindliches Lego für seine eigenen Bauzwecke

II Adetola gibt ihm das gewünschte Lego, obwohl ein riesiger Haufen von Ausweichmaterial vorhanden ist (B/c/13)

I Adetola hatte ein in seiner Nähe liegendes Bauteilchen abgegeben (vgl. 13. Bsp.) und verkörperte infolge dieser Aktion einen ohne dieses Objekt im Bauen behinderten Spieler

II Adelowo als drittes Mitglied der Spielgruppe übernimmt nach Verständigung mit dem vorherigen Hilfspfänger das betreffende Bauobjekt und händigt es an Adetola aus (B/c/14)

sowie die in der Institution "C" während des ersten Spiels auftretenden Interaktionsbeispiele. Hier kommt es schon bei der Verteilung der Wurfsäckchen, aber auch noch im Verlauf ihres spielerischen Einsatzes, zu objektbezogenen Unregelmäßigkeiten, die die von der Erzieherin geplante parallel-individuelle Spielhandlung behindern.

Zwei Lösungsmuster zur Aufhebung dieser interpersonellen Ungleichgewichtigkeit sind zu beobachten: Einmal handelt es sich um ein quasi m e c h a n i s c h e s D i v i d i e r e n, da die Kinder, die über mehr als ein Säckchen verfügen, von ihren Mitspielern zur Abgabe des Überschusses angehalten werden²⁾.

I Odunola greift nach dem Säckchen und wartet auf die Übergabe als Einverständnis bekundendes Zeichen seitens Olunpo

II Olunpo überläßt das Säckchen dem Gegenüber und rekuriert sich auf das ihm verbleibende Säckchen (C/a/1)

1) B/c/13, S. IL sowie B/c/14, S. I

2) C/a/1 und 2, S. LI

I Adetayo streckt Hand nach Säckchen aus.

II Olunpo gibt eines der ihm zur Verfügung stehenden Säckchen ab (C/1/2)

Zum anderen findet ein eher funktionelles Teilen statt, weil ein durch Fehlen von Spielmitteln benachteiligter Peer seinen Nachbarn - ob Freund oder flüchtiger Bekannter ist aus den Aufnahmen nicht definitiv zu ersehen -, der selbst nur ein einziges Wurfobjekt in seinem Besitz hat, zur Kompensation des ungleichen Verhältnisses durch gemeinsames Spielen mit dem Objekt anregt¹⁾.

I. Rachaël steht kein Sack zum Werfen und Fangen zur Verfügung

II. Abimbola läßt K am Säckenspiel teilhaben, indem er zusammen mit dem vorher Benachteiligten den Wurf- und Fanggegenstand benutzt (C/a/3)

Hiermit ist ein wesentliches Element des Material- bzw. Objektspiels angedeutet: Ohne dem Spielverlauf direkt beiwohnen zu müssen, gelingt es dem Erzieher durch einleitende Anweisung und Manipulation der Quantität des Spielmittels, interpersonelle Konfliktlagen vor auszuplanen, die sich zum Einüben in prosoziale Lösungsstrategien eignen²⁾. So kann er, um den Handlungsspielraum für die Spieler so groß wie möglich zu halten, sein Eingreifen auf jene Situationen beschränken, in denen aufgrund vorangegangener Lernerfahrungen die Kinder statt dessen ein antisozial unterdrückendes Vorgehen durchzusetzen versuchen.

4.2.2.3. Die verbleibenden drei Kompetenzbereiche

Außer der Aktivierung materiell objektbezogener Prosozialität, die meines Erachtens u.a. überwiegt, weil dem Material als dem strukturellen Merkmal des vorliegenden Spieltyps eine hervorragende Bedeutung

1) C/a/3, S. LII

2) Siehe STANGE, W./D. TIEMANN: Interaktionsspiele im Elementar- und Primarbereich. 1977, 99

in den Beobachtungssequenzen zukommt, gestattet die Festlegung von Spielmittelart und -verwendung dem Erwachsenen gleichfalls eine Aktualisierung der drei verbleibenden Kompetenzebenen.

Besonders wichtig ist hier aus der Erziehungszielperspektive der nigerianischen Erzieher und Eltern, daß die Peers durch den Umgang mit einem Gegenstand, der durch vielseitige Kombinationsmöglichkeiten etwa zu geistiger Betätigung sowie durch manuelle Handhabung zu motorischen Bewegungskombinationen veranlaßt, ihre i n t e l l e k t u e l l m a n u e l l e n K o m p e t e n z e n vervollkommen bzw. die des Spielnachbarn durch Anregung und Unterstützung ergänzen können.

So werden beispielsweise vom Peer aktiv Lernimpulse ausgesandt, wenn - wie in einem der Beispiele - dem durch momentane Einfallslosigkeit in seiner Bauaktivität gehemmten Jungen die am nachbarlichen Spielprodukt entdeckte technische Besonderheit vom Erbauer aus der Nähe gezeigt wird¹⁾. Gefördert andererseits wird der Peer, wenn ihm wie dem Kind, das im wiederholten Bemühen um das Fangen eines Spielballs seinen Nachholbedarf an Übung in grobmotorischen Koordinationen dokumentiert, die Kompensation dieses personalen Bedürfnisses zugestanden wird²⁾.

I Da Kuburatu - entgegen der Regel - den Ball wiederholt vor sich in die Höhe wirft und versucht, ihn selbst wieder aufzufangen, übermittelt er Muyinatt seine subjektiv empfundene Benachteiligung

II Die Gruppe, besonders aber der in der Reihenfolge nachfolgende Muyinat versucht - dem offiziellen Spielverlauf entsprechend - in dies parallel stattfindende Einzelspiel einzusteigen, indem er sich seinerseits um Fangen des Balles bemüht (B/a/1 bis 5)

Intensiver noch als bei diesem passiven Gewährenlassen wird dem Kind Unterstützung durch aktives Engagement zuteil. Das ist der Fall in jenem Beispiel,

1) B/c/12, S. IL

2) B/a/1 bis 5, S. XLVII

wo ein Mädchen ihren intellektuell manuellen Vorsprung gegenüber einer Kameradin nutzt, um am fremden Knetprodukt modulierend tätig zu werden¹⁾.

I Bumni O. benötigt zur Fertigstellung ihres filigranartigen Bogenwerkes zuzüglich zu den eigenen weitere Knetrollen. Deshalb bittet sie ihre Nachbarin Diden um Aushilfe

II Diden erfüllt nicht nur die Bitte, sondern engagiert sich auch eigentätig modulierend an der Bastelarbeit der Nachbarin (A/b/6)

Da das in eigenverantwortlicher, vom Adressaten begrüßter Erweiterung der zuvor von ihm signalisierten und vom Peer anschließend ausgeglichenen materiellen Bedürftigkeit geschieht, wird an diesem Beispiel die Eigenständigkeit der Kinder im Adressieren von situativer Prosozialität besonders deutlich. Dabei veranlaßt die von den Erzieherinnen geübte Zurückhaltung in gezielten Förderungsmaßnahmen nicht nur dazu, ein solches Engagement eher dem familialen Sozialisations- als dem vorschulischen Erziehungsvorgehen zuzuschreiben, sondern auch zu einer kritischen Infragestellung der vom Pädagogen wahrgenommenen Rolle. Denn statt die Kindergruppe im Spiel sich selbst zu überlassen, um sie durch zwischengeschaltete Entspannungsphasen auf übergeordnete Unterrichtsanforderungen vorzubereiten, die in ihrer - verminderten bis starken - Schulanlehnung das vier- bis fünfjährige Kind leicht überfordern können, sollte lieber die im Umgang mit Objekten beispielsweise dokumentierte und vom Bedürfnis des Kindes ausgehende Potenz des Peers zur Unterweisung der Mitspieler²⁾ pädagogisch stärker ausgeschöpft werden als bisher.

Das gilt nicht nur für den intellektuell manuellen, sondern ebenso für den **a f f e k t i v e n** **B e r e i c h**, wo durch die Bestätigung des Gegenübers in seiner Kompetenz etwa³⁾

1) A/b/6, S. XLV

2) STROM, R.D.: Play and Peer Teaching. 1978, 78

3) A/a/3, S. XLIV

I "Look my own!" (Temitope)

II anerkennendes Lächeln (Anike) (A/a/3)

dessen Sicherheit in der Tätigkeitsausübung gesteigert, seine Lernmotivationen aufgefrischt und seine Bereitschaft zur Aufnahme von kompetenzerweiternden Impulsen erhöht wird¹⁾.

Eben schaffen prosoziale Interaktionen mit sozial gruppaler Zielrichtung begrüßenswerte Voraussetzungen für die Entfaltung und Erweiterung der geistig abstrakten sowie manuell konkreten Fähigkeiten. Denn diese Zuwendung, die vor allem die Fähigkeit zu Zusammenspiel, d.h. Koordination der individuellen Interessen dokumentiert, ist konstitutiv notwendig für die Realisierung von Lernschritten, die in ihrem praktizierenden Anteil außergewöhnlich aufwendig sind und deshalb von den Mitspielern einen graduellen Verzicht auf die eigenen Interessen verlangen²⁾.

Eben das läßt jenes Beispiel erkennen, in dem ein Junge aus seiner Knetmenge eine viele Dezimeter lange Rolle dreht und mit Hinweis auf dieses Anliegen seine Nachbarn um Verständnis für die Beschränkung in ihrem Bewegungs- und Bearbeitungsspielraum bittet. Das Akzeptieren dieses sachgebundenen Wunsches, das dem Frager durch das Zugestehen einer figurativen Erfahrung sowie den Umstehenden durch deren Beobachtung dazu verhilft, Mengen- und Größenverhältnisse zu abstrahieren, wird wahrscheinlich in seinem Auftreten situativ begünstigt: Durch das Fehlen von individuellen Knetunterlagen ist nämlich die Platzaufteilung zwischen den einzelnen Spielern von vornherein einer flexiblen Handhabung anheimgestellt³⁾.

I Chuks beansprucht sachbezogen, nämlich beim "Wurst-drehen", übermäßig Platz im Verhältnis zu seinen Mitspielern

1) ALICKE, R./L. KÜNEMUND: Modell Billstedt. 1970/71, 258

2) Hierzu SLAVIN, R.E./A.M. TANNER: Effects of Cooperative Reward Structures. 1979, 296

3) A/b/7, S. XLV

II Durch Gewährenlassen des Anspruchstellers wird ihm die Durchführung seines Anliegens gestattet (Folarin, Warren, Kike) (A/b/7)

Kaum auf situative Besonderheiten zurückgeführt werden kann, da das Spiel als parallel individuell angelegte Beschäftigung eher die Konfrontation zweier Spieler als die vermittelnde Intervention eines Dritten initiiert, die sozial wirksam werdende Prosozialität zwischen jenen um ein identisches Legosteinehen interagierenden Kinder¹⁾. Auch sie zielen in Aufforderung, Adressierung und Produkt primär auf Gruppenkohäsion ab - allerdings nur, wenn die beiden aufeinanderfolgenden Interaktionssequenzen entgegen der der Tabellarisierung zugrundegelegten Einzelinterpretation in Zusammenhang gesehen und analysiert werden.

Der Helfer im zweiten Beispiel führt nämlich, nachdem er sich sprachlich mit dem ersten Hilfesempfänger verständigt hat, das begehrte Objekt an den Gebenden der ersten Interaktionssequenz zurück. Leider wird durch die infolge des hohen Nebengeräuschpegels schlechte Tonqualität der Filmaufnahme²⁾ eine eindeutige Zuordnung dieses Vorgehens unterbunden. Es dürfte aber eine dem situativen Spiel- und dem individuellen Sozialisationskontext angemessene Interpretation sein, zu vermuten, daß das sozial gruppall ausgleichende Kind nach Abschätzung der Ansprüche, die auf den zunächst der Allgemeinheit gehörigen Spielgegenstand erhoben werden, jenem Kind die gerechtfertigte Position zuschreibt, das zeitlich als erstes das Legosteinehen in seinen individuellen Besitz überführt hatte.

Gerade weil dieses Beispiel als Sequenzfolge nicht in die anfangs vorgestellten Beobachtungsdaten eingenommen ist, vermag es die innerhalb des Spiels der nigerianischen Kinder durchaus beachtenswerte Bedeu-

1) B/c/13 und 14, S. ILf

2) Ein Umstand, der möglicherweise handlungsparallele verbale Aufforderungen sowie Engagements zu Unrecht als sekundär bedeutungsvoll erscheinen läßt.

tung des sozial gruppal orientierten Prosozialitätsengagements noch zu unterstreichen. Das gleiche gilt für jene Beziehungsmuster, die trotz ihres in Auf- forderung und Engagement individuumzentrierten Vorgehens ein primär der Gruppenkohäsion zuträgliches Ausgleichsprodukt erzielen.

So erfährt der Junge, dessen Drängen nach Übung im Ballfangen immer wieder - wenn auch temporal limitiert - entsprochen wird, nicht primär gegenüber den verbleibenden Kindern einen Ausgleich seines Kompetenzdefizits. Vielmehr wird eine Gruppenkohäsion erreicht, weil einerseits das potentiell durch sein egozentriertes Verhalten von Gruppenausschluß bedrohte Kind in die Gemeinschaft reintegriert wird und andererseits der Gruppe ein Mitspieler erhalten bleibt der durch sein regelwidriges Vorgehen die Motivation der Peers zum Ballspiel verstärkt. Dies jedenfalls scheint meines Ermessens die Freude zu dokumentieren, die besonders den in der Reihenfolge nächsten Peer während seines spielerisch konkurrierenden Bemühens um ein Fangen des Spielgegenstandes aus dem Gesicht spricht¹⁾.

4.2.2.4. Die Auswahl der Verständigungsmodi

Einen Gruppenzusammenschluß, allerdings im Sinne einer Neubildung statt einer inneren Erneuerung bewirkt auch die Interaktion um den Wurfgegenstand "Säckchen". Daß dabei der über das Spielmittel verfügende Peer sein Einverständnis zu der Neuregelung des Spielverlaufs durch die *H a n d l u n g* "Zuwerfen" besiegelt, dürfte primär durch den interaktionsinhärenten Objektbezug hervorgerufen werden. Denn dieser, der wie hier bei materieller²⁾,

1) B/a/1 bis 5, S. XLVII

2) C/a/3 S. LII sowie B/c/13 S. IL und 14 S. L,
C/a/2 S. LI, C/b/4 S. LII und 5 S. LIII

- I Platzwechselwunsch auf dem Gerüst (Salami)
- II Platzwechsel wird bei der Realisierung aktiv unterstützt (Olabimpe, Olabiyi) (C/b/4)
- I. Platz beanspruchen, der nach Weggang von anderem Peerguppenmitglied eingenommen worden war (Oladapo)
- II. Der Platz wird von Peer wunschentsprechend geräumt (Osarodion) (C/b/5)

sowie gelegentlich bei intellektuell demonstrativer Ausgleichsleistung¹⁾ besteht, beinhaltet in der Regel einen andauernden oder mindestens vorübergehenden Tausch des Spielgegenstandes, der nur über den Einsatz von Handlung realisiert werden kann.

G e s t i k und M i m i k hingegen, die vergleichsweise verhaltenen Verständigungsmodi, tauchen im prosozialen Engagement vor allem dann eigenständig auf, wenn der Auffordernde zuvor sein Anliegen handelnd vorgetragen hat - ein Vorgehen, zu dem die nigerianischen Kinder laut Beobachtungsergebnis bei direkter Aufforderung ebenso oft neigen wie zu den drei verbleibenden Verständigungsformen insgesamt²⁾.

- I Anike geht an P's Kasten und entnimmt Spielmittel
- II Segun greift nicht ein und gewährt damit den Anspruch K's (A/a/2)

Verantwortlich dürfte hierfür zeichnen, daß sie im Verlauf ihrer peergroupinternen Sozialisation, d.h. im Umgang mit den stark egozentrierten Altersgenossen gelernt haben, statt - wie im Kontakt mit den zur differenzierten Wahrnehmung von Fremdbelangen fähigen Erwachsenen - passiv auf eine Zuwendung zu warten diese vom Gegenüber nachdrücklich aktiv zu erbitten. Um ein ausgleichendes Produkt zu erreichen genügt es dann im zweiten Interaktionsschritt, durch eine Geste oder durch mimischen Ausdruck Einverständnis mit dem Anliegen des Unterstützungssuchenden zu signalisieren.

1) B/b/11, S. XLVIII

2) A/b/7 S. XLV, C/a/1 S. LI und A/a/2 S. XLIV

Indem der Helfer gelegentlich auf diese Engagementmodi zurückgreifen kann, die infolge ihres eher verbindlichen Charakters¹⁾ von ihm nur eine geringe Anstrengung bei der Aktivwerdung verlangen, erfährt er in seiner gebenden Rolle eine graduelle Entlastung. Sie ist sicherlich notwendig, soll der einzelne durch die gehäuft an ihn herangetragenen Hilfsanliegen nicht merklich in seiner eigenen Spielbeschäftigung gestört werden. Im Extremfall könnte das so umfangreich erfolgen, daß die Zuwendungskapazitäten des Kindes überfordert werden und es - um sich selbst durch Vernachlässigen der Eigeninteressen nicht zu verausgaben - negativ versagend auf die Bitten der Mitspieler reagiert.

4.2.3. Zusammenfassende Gegenüberstellung der landesspezifischen Ergebnisse

Wird das quantitative Verhältnis der bundesdeutschen zu den nigerianischen Kind-Peer-Interaktionen konfrontiert mit dem Ergebnis des interkulturellen Vergleichs der Erwachsenen-Kind-Beziehung, so fällt das umgekehrt proportionale Gewichtungsverhältnis auf: In den institutionellen Beispielen der FR Nigeria ist ein stärkeres, mehr als doppelt so häufiges Auftreten prosozialer Handlungen innerhalb der Peergroup zu beobachten als in den Beispielkindergärten der BR Deutschland.

Dieses Beobachtungsergebnis kann angesichts der landesspezifisch positiven Korrelation zwischen zunehmender Distanzwahrung durch die Erzieherin im Spielgeschehen einerseits und Ansteigen der von Peers ausgeübten prosozialen Handlungen andererseits in direkter Abhängigkeit voneinander gesehen werden. Allerdings darf das nicht als Annahme einer formalen Interdependenz mißverstanden werden, nämlich daß schon der Verzicht der b u n d e s d e u t s c h e n Erziehe-

1) A/a/3 S. XLIV

rinnen auf die häufige Intervention in das eigenständige Spiel der K i n d e r anlässlich eines auftretenden Ungleichgewichtskonflikts zu einer Zunahme der eigeninitiierten prosozialen Lösungsversuche führt.

Gegen diese Schlußfolgerung spricht, daß die Vorschulkinder in ihrem Handeln außer durch die Erzieherin auch von außerinstitutionellen Faktoren beeinflusst werden. So erfahren sie schon im Rahmen der kleinfamilialen Erziehung aufgrund der Bedeutung der Eltern als Interaktionspartner, daß Prosozialität selten von Gleichaltrigen ausgeht. Infolgedessen sind sie meines Erachtens weitgehend auf die Adressierung des Erwachsenen festgelegt, so daß ein Rückzug der Erzieherinnen aus dem Interaktionsgeschehen ohne parallelen Einsatz von Erziehungsmaßnahmen zur Verhaltensänderung bei den Vorschulkindern lediglich eine verminderte Aufforderungshäufigkeit bewirkte. Denn für die Vorschulkinder ist die Adressierung der Peers keine Entscheidungsalternative - eine Schlußfolgerung, die gestützt wird durch die vergleichsweise niedrige Quote der direkten Prosozialitätsaufforderung in der Kind-Peer-Interaktion.

Das n i g e r i a n i s c h e K i n d ist demgegenüber, nämlich aufgrund seiner peergroupbezogenen Sozialisationserfahrungen, besser auf die Bewältigung einer prosozialen Interaktion vorbereitet.

Das spiegelt sich einmal im Aufforderungsmodus wieder: Die Kinder wissen um die Zuständigkeit der Peers und fordern sie deshalb in allen Fällen zu direkter Prosozialitätsgewährung auf. Ihre im Umgang mit Gleichaltrigen gewonnene Gewißheit geht sogar soweit, daß sie die Ablehnung oder das Ignorieren des eigenen Anliegens eher auf das Vorliegen eines selbstverschuldeten Verständigungsmißverständnisses zurückführen, als auf eine Engagementunwilligkeit des Gegenübers. Diese Trennung in der Beurteilung von Ursache und Wirkung erlaubt ihnen ein differenziertes Vorgehen in der Betroffenenheitsdarstellung. Was auf die Existenz

eines Kompetenzvorsprungs der nigerianischen Kinder in der Bewältigung prosozialer Interaktion verweist.

Diese Annahme wird meines Erachtens auf Handlungsebene unterstrichen. Denn hier sind es wiederum die nigerianischen Kinder, die zur Realisierung sozial gruppaler Inhalte neigen. Durch das Spiel mit Objekten werden aber, wie die länderübergreifende deutliche Neigung zu materiellen Prosozialitätsinhalten in den Kindergruppen bestätigt, beide Vergleichssample gleichermaßen zu objektbezogenen prosozialen Handlungen angehalten.

4.3. Die prosoziale Beziehung zwischen Spielgruppeningroup und -outgroup

Die prosoziale Beziehung zwischen Kindern, die in parallel individueller oder alternierend kooperativer Beschäftigung um den gleichen bzw. denselben Spielgegenstand zentriert sind (Ingroup), und solchen Kindern, die von diesem Geschehen ausgeschlossen sind (Outgroup), deckt in der Erziehung zu Prosozialität einen besonderen Lernbereich ab. Er besteht darin, das die Vorschulkinder, die besonders bei Stattfinden der Sozialisation in der Kleinfamilie auf einen begrenzten Kreis von bekannten Personen fixiert sind, über ihren unmittelbaren Bezugskreis hinauszudenken und zu handeln lernen.

Die Outgroup-Angehörigen sind meines Erachtens deshalb geeignet hierfür, weil sie sich von den einzelnen Ingroup-Mitgliedern stärker als die Mitspieler unterscheiden: Sie gehören anderen Altersgruppen an als diese und weisen infolgedessen einen abweichenden Entwicklungsstand auf. Nicht zuletzt deswegen sind sie, abgesehen von der bundesdeutschen Institution "C", außerhalb des täglichen Freispiels und damit während der von mir beobachteten Periode des Objektspiels in gesonderten Lerngruppen zusammengefaßt.

Aufgrund dieser Trennung der Kinder voneinander verfolgen die Outgroupmitglieder, anders als die in die Spielhandlung integrierten Gefährten, wenn sie zu einem Angehörigen der beobachteten Gruppe Kontakt aufnehmen, primär das Interesse der Teilhabe am Spielgeschehen. Sie besitzen aber im Gegensatz zu den Mitspielern gegenüber dem zu Prosozialität aufgeforderten Kind keine diesbezüglichen Rechte. Diese Besonderheit haben sie gemeinsam mit all jenen Personen, die außerhalb der unmittelbaren Bezugsgruppe der adressierten Kinder stehen. Je intensiver deshalb in einer Ingroup-Outgroup-Interaktionskonstellation die prosoziale Handlung geübt wird, desto größer ist meines Ermessens die Wahrscheinlichkeit, daß innerhalb des Kindergartens der Grundstock gelegt wird für die Verwirklichung prosozialer Konfliktlösungsstrategien in verschiedensten sozialen Kontexten, d. h. langfristig zu einer Veränderung der Gesellschaft beigetragen werden kann.

Entscheidend wird diese Schlußfolgerung von der Überlegung getragen, daß die Kinder im Umgang mit Outgroupmitgliedern intensiv zu Empathie, nämlich zum Einfühlen und Eindenken in die Lage eines wenig bis gar nicht bekannten Gegenübers angehalten werden. Denn ohne diese Leistung gelingt es ihnen nicht, die aufgrund verschiedener personaler Voraussetzungen und situativer Bedingungskomponenten differierenden Interessenlage des Nicht-Spielers zu verstehen, sowie auf Beanspruchung prosozialer Zuwendung ausgleichend zu reagieren.

4.3.1. Spielgruppenübergreifende Prosozialität in den Beispiel-Kindergärten der BR DEUTSCH- LAND

Im Verlauf der von mir ausgewerteten Beobach-

tungssequenzen treten prosoziale Beziehungen zwischen Ingroup- und Outgroupmitgliedern halb so oft auf (0,07)¹⁾ Wie innerhalb der Spielgruppe. In ihren strukturellen Eigenheiten und inhaltlichen Merkmalen unterscheiden sie sich jedoch kaum voneinander. Die Ergebnisse stimmen überein in der Adressierung, die durchgängig auf den Betroffenen gerichtet ist (0,07), im Kompetenzeinsatz, der hauptsächlich im materiell objektbezogenen Bereich liegt (0,05), sowie im Engagementmodus, der primär handlungsbezogen ist (0,05). Daneben sind die in den verbleibenden Resultaten auftretenden Unterschiede eher graduell als fundamentaler Art.

So erfolgt die Aufforderung zum Engagement zwar ebenfalls in indirekter und direkter Form, ist aber statt gleich häufig unterschiedlich oft zu beobachten: Denn der potentielle Helfer wird überwiegend unmittelbar adressiert (0,06), die Gruppe der Umstehenden hingegen vergleichsweise selten (0,01).

Für die verbleibenden Kompetenzbereiche gilt, daß sie insgesamt in etwa der Hälfte der prosozialen Aktivitäten auf sich vereinen können. Diese verteilen sich jedoch auf den emotional personalen (0,01) und den sozial gruppalen Fähigkeitkeitskomplex (0,01), statt den letzteren zugunsten des intellektuell manuellen auszulassen. Dabei spiegeln diese quantitativen Werte gleichzeitig das Verhältnis der Kompetenzbereiche zueinander auf Aufforderungs- und Produktebene wieder; denn diese weisen übereinstimmende inhaltliche Schwerpunkte auf (0,07/0,07).

1) Zu diesen und allen nachfolgenden Angaben siehe "Prosoziale: Engagement zwischen Spielgruppeningroup- und -outgroupmitgliedern, BR Deutschland", Vgl. Anhang S. XXIV

Prosoziales Engagement zwischen SPIELGRUPPENINGROUP- und OUTGROUPMITGLIEDERN

Land	BR Deutschland														
	A					B					C				
	a			c		a		b		MI	a		b		ML
	MS	MS	b	MS	MS	MS	MS	MS	MS		MS	MS	MS	MS	
Vorschulische Inst. Spielesequenz Mittelwert	4	4	4	4	4	7	7	8	8		5	9	8		
Teilnehmerzahl	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	2	-	0,14 0,07
Auftrittshäufigkeit	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aufforderung: indir. direkt	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,11	-	0,04 0,01
Adressierung: indir. direkt	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,2	1	0,11	0,1 0,06
Produkt: gleich ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kompetenzbereich: intellektuell	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
emotional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,11	0,04 0,01
sozial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,11	0,04 0,01
materiell	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zu I: gleich ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,2	-	-	0,07 0,05
zu III: gleich ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,2	2	0,22	0,14 0,07
Modus: Gestik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mimik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sprache	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,22	0,07 0,02
Handlung	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,03
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,2	-	-	0,07 0,05

Auch im Einsatz der drei verbleibenden Engagementmodi ist eine leichte Verschiebung in den Resultaten zu beobachten: Während Gestik als dominierende Art der Verständigung nicht auftritt, erzielen Sprache (0,03) und Mimik (0,02) als Alternativen von Handlung wiederum insgesamt eine Quantität, die der Auftretensfrequenz von handelndem Engagement vergleichbar ist.

Diese beobachteten Differenzen unterstreichen insofern ebenso wie die identischen Ergebnisse die für die Kind-Peer-Interaktion herausgearbeiteten Charakteristika, als sie sich vorrangig auf den aktuellen Spielrahmen bzw. die Besonderheit der intergruppalen Beziehung zurückführen lassen. Beide Variablen finden als mögliche Determinanten von Engagement Beachtung, weil es die situativen Umstände sind, die bestimmen, in welcher Form und in welchem Umfang das präsituatativ Erlernte von den Kindern aktualisiert wird.

4.3.1.1. Aufforderung des potentiellen Helfers

Die in den Beispielkindergärten beobachtete Neigung der Kinder zu *i n d i r e k t e r* Aufforderung ist möglicherweise durch die familiäre Sozialisationserfahrung bedingt, daß auch eine diffus adressierte Hilfsaufforderung wegen der wenigen für die Zuständigkeitsübernahme infragekommenden Personen eine gewissermaßen eindeutige ist. Bei gruppenübergreifenden Interaktionsbezügen innerhalb der Kindergartengruppe verspricht sie jedoch vergleichsweise wenig Erfolg. Denn das Kind der Ingroup (KI) ist von der eigenen Spieltätigkeit bzw. vom Umgang mit dem ähnlich beschäftigten Mitspieler so in seiner Aufmerksamkeit befangen, daß es das Kind der Outgroup (KO) in seiner Bedürftigkeit nicht wahrnimmt. Das

ist umso wahrscheinlicher, als sich das nicht in die Spielrunde integrierte KO meist am Rande des Gesichtskreises der Spieler aufhält.

Wenn das Verkörpern von Betroffenheit trotz dieser erschwerten Wahrnehmungsbedingungen gelegentlich erfolgreich eine prosoziale Handlung einleitet ¹⁾,

I KO verfolgt als Zuschauer das Spiel der Ingroup

II KI (Nicole) lächelt KO nach eigenem guten Wurf um Anerkennung werbend an (c/b/5)

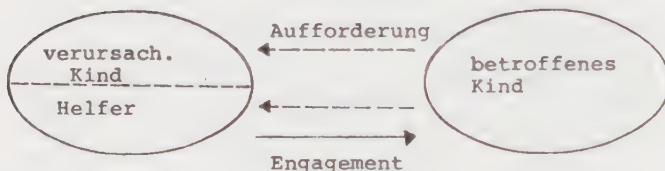
so läßt dies auf eine besonders sensitive Wahrnehmungsfähigkeit des Helfers schließen. Das weist darauf hin, daß eine Erhöhung der Auftretenshäufigkeit von prosozialen Interaktionen erreicht werden könnte, wenn die Erzieherin gezielt die Wahrnehmungsfähigkeit bei den verbleibenden Kindern erhöhen würde. Angemessener als die soeben diskutierte indirekte Aufforderung für die Herstellung einer prosozialen Beziehung zwischen Ingroup- und Outgroupmitgliedern ist die **d i r e k t** an den potentiellen Helfer gerichtete. Besonders wenn diese verbal und eingeleitet durch die Namensnennung erfolgt, vermag sie die anderweitig absorbierte Aufmerksamkeit des Gegenübers einzufangen. Das ist der Fall in jenem Beispiel, wo ein Kind der Nachbartischrunde bei einem Mitglied der beobachteten Spielgruppe reklamiert, daß dieses Kleistertopf zuzüglich -pinsel fortgenommen und an den eigenen Tisch entführt hat. Das nämlich war gegen die zuvor getroffene Vereinbarung, daß die Bezugsgruppe des Nehmers zum

1) C/b/5, S. XLI

Kleben zur Outgroup kommen sollte ¹⁾.

- I KO (Jochen) will Kleister haben, den KI (Anne) trotz des Versprechens, bei Bedarf zur Outgroup zu gehen, letzterer fortgenommen hat.
- II KI gibt gemäß des von einem Ingroupmitglied (Gabi) bestätigten Versprechens den Kleister wieder ab, macht aber aus

SCHEMA DER DUALEN AUFFORDERUNG



(Abb.19)

eigener Unzufriedenheit mit dieser Lösung den Vorschlag, daß sich die andere Gruppe ja einen Deckel voll mitnehmen könne (Anne) (A/c/5)

Die angewandte Strategie ist besonders deshalb interessant, weil mit ihr das KI nicht nur in seiner Funktion als möglicher Hilfesponder, sondern gleichfalls als der für die Entstehung der Ungleichgewichtigkeit Verantwortliche zur ausgleichenden Intervention aufgefordert wird (Abb.19). Denn dieses, allerdings einzig auftretende Beispiel zeigt, daß schon Kinder im Vorschulalter eine situativ auftretende Ungleichgewichtigkeit, mindestens wenn sie selbst von ihr betroffen sind, auf die präsituativen Entstehungsbedingungen zurückführen ²⁾ und eine Behebung der Ursachen anstreben können.

1) A/c/5, S. XXXIV

2) Vgl. hierzu in Abschnitt 2.2. die Anmerkung zu LÜCK und die in der Fußnote abgebildeten Zeichnungen.

4.3.1.2. Adressierung des Hilfsempfängers

Ebenso wie die Aufforderung verweist auch die Durchführung der prosozialen Adressierung im angegebenen Beispiel auf einen bisher unerwähnt gebliebenen Kompetenzrückhalt dieser Altersgruppe hin: Indem KI nämlich erst prosozial aktiv wird, nachdem es bei seinem Mitspieler eine bestätigende Rückversicherung über die Legitimität des Fremdanpruchs eingeholt hat, handelt es im Einvernehmen mit der Gruppe stellvertretend für diese. Das Gleiche gilt für KO, der als Gruppenvertreter adressiert wird, weil die erzielte Einigung über die Materialnutzung außer ihm selbst auch den anderen Mitgliedern seiner Spielgruppe zugute kommt.

Die hier dokumentierte Übernahme einer Stellvertreterfunktion, deren Differenziertheit Verbalität herausfordert, und die Beobachtung der Adressierung eines Kindes qua Gruppenabgesandter weisen darauf hin, daß selbst vom Grundschemata der prosozialen Interaktion abweichende Engagements (Abb. 9) von Vorschulkindern übernommen werden können. Daß dies erst vereinzelt geschieht, wie die Beobachtungsergebnisse indizierten, ist meines Erachtens darauf zurückzuführen, daß das Verhalten der vier- bis fünfjährigen Kinder, noch von Egozentriertheit dominiert wird¹⁾, gleichzeitig intensiviert durch die Erfahrung von Individuumzentriertheit in der familialen Sozialisation. Im Interesse jener Kinder aber, die dieses Stadium ihrer Entwicklung bereits hinter sich gelassen haben, sollte die Erzieherin Zurückhaltung im prosozialen Engagement üben. Andernfalls be-

1) Konkrete Anschauungshilfen ermöglichen, daß schon Drei- bis Vierjährige non-egozentrisch agieren können: HUGHES, M./M. DONALDSON: The Use of Hiding Games for Studying the Coordination of Viewpoints.

steht die Gefahr einer entmündigenden, da ungeachtet des Eigenvermögens der Kinder vorgenommenen Übernahme von Interaktionssequenzen¹⁾. Um diese Erziehungsanforderung einzulösen, muß die auf der Vermittlung sozialer Kompetenzen abzielende Betreuerin den Heranwachsenden einerseits Gelegenheit zur Demonstration ihrer Fähigkeiten in der Bewältigung von mehrdimensionalen Beziehungsmustern einräumen und andererseits den Nachzüglern Spielraum zum Erlernen dieser Kompetenzen zugestehen. Entsprechende Spielanleitung um den Kontakt zwischen Ingroup und Outgroup zu zentrieren, scheint insofern sinnvoll zu sein, als die Integration in die Gruppe bzw. die Ausklammerung aus ihr einen Beschäftigungsgegensatz beinhaltet, der zur Identifikation mit den Interessen der jeweiligen Bezugsgruppe verleitet und infolgedessen die hier thematisierte Gruppenrepräsentation nahelegt.

4.3.1.3. Inhalte der Kontaktaufnahme zwischen den Gruppen

Die intergruppale Kontaktaufnahme wird von der Erzieherin strukturell vorbereitet durch die dem Spiel vorausgelagerte Regelung, daß jeweils zwei Tische einen gemeinsamen Klebevorrat zu teilen haben. Von den beobachteten Kindern wird diese Vorgabe dazu genutzt, die beiden Gruppen auseinanderzuidividieren: KO, indem es mit dem Hinweis auf die zwischen den Gruppen getroffene Vereinbarung

1) STROM, R. D. : Play and Peer Teaching. 1978, 78

4.3.1.2. Adressierung des Hilfsempfängers

Ebenso wie die Aufforderung verweist auch die Durchführung der prosozialen Adressierung im angegebenen Beispiel auf einen bisher unerwähnt gebliebenen Kompetenzrückhalt dieser Altersgruppe hin: Indem KI nämlich erst prosozial aktiv wird, nachdem es bei seinem Mitspieler eine bestätigende Rückversicherung über die Legitimität des Fremdanpruchs eingeholt hat, handelt es im Einvernehmen mit der Gruppe stellvertretend für diese. Das Gleiche gilt für KO, der als Gruppenvertreter adressiert wird, weil die erzielte Einigung über die Materialnutzung außer ihm selbst auch den anderen Mitgliedern seiner Spielgruppe zugute kommt.

Die hier dokumentierte Übernahme einer Stellvertreterfunktion, deren Differenziertheit Verbalität herausfordert, und die Beobachtung der Adressierung eines Kindes qua Gruppenabgesandter weisen darauf hin, daß selbst vom Grundschemata der prosozialen Interaktion abweichende Engagements (Abb. 9) von Vorschulkindern übernommen werden können. Daß dies erst vereinzelt geschieht, wie die Beobachtungsergebnisse indizierten, ist meines Erachtens darauf zurückzuführen, daß das Verhalten der vier- bis fünfjährigen Kinder, noch von Egozentriertheit dominiert wird¹⁾, gleichzeitig intensiviert durch die Erfahrung von Individuumszentriertheit in der familialen Sozialisation. Im Interesse jener Kinder aber, die dieses Stadium ihrer Entwicklung bereits hinter sich gelassen haben, sollte die Erzieherin Zurückhaltung im prosozialen Engagement üben. Andernfalls be-

1) Konkrete Anschauungshilfen ermöglichen, daß schon Drei- bis Vierjährige non-egozentrisch agieren können: HUGHES, M./M. DONALDSON: The Use of Hiding Games for Studying the Coordination of Viewpoints.

steht die Gefahr einer entmündigenden, da ungeachtet des Eigenvermögens der Kinder vorgenommenen Übernahme von Interaktionssequenzen¹⁾. Um diese Erziehungsanforderung einzulösen, muß die auf der Vermittlung sozialer Kompetenzen abzielende Betreuerin den Heranwachsenden einerseits Gelegenheit zur Demonstration ihrer Fähigkeiten in der Bewältigung von mehrdimensionalen Beziehungsmustern einräumen und andererseits den Nachzüglern Spielraum zum Erlernen dieser Kompetenzen zugestehen. Entsprechende Spielanleitung um den Kontakt zwischen Ingroup und Outgroup zu zentrieren, scheint insofern sinnvoll zu sein, als die Integration in die Gruppe bzw. die Ausklammerung aus ihr einen Beschäftigungsgegensatz beinhaltet, der zur Identifikation mit den Interessen der jeweiligen Bezugsgruppe verleitet und infolgedessen die hier thematisierte Gruppenrepräsentation nahelegt.

4.3.1.3. Inhalte der Kontaktaufnahme zwischen den Gruppen

Die intergruppale Kontaktaufnahme wird von der Erzieherin strukturell vorbereitet durch die dem Spiel vorausgelagerte Regelung, daß jeweils zwei Tische einen gemeinsamen Klebevorrat zu teilen haben. Von den beobachteten Kindern wird diese Vorgabe dazu genutzt, die beiden Gruppen auseinanderzuidividieren: KO, indem es mit dem Hinweis auf die zwischen den Gruppen getroffene Vereinbarung

1) STROM, R. D. : Play and Peer Teaching. 1978, 78

betont, daß von ihm und seinen Spielkameraden das Vorrecht auf den Standort des Klebetopfes auch nicht angesichts des verbleibenden Rechtes auf seine Nutzung aufgegeben wird, - KI, weil es die Spielverbände sogar gänzlich zu trennen versucht, indem es ein mechanisches Aufteilen des Materials vorschlägt.

Von der Erzieherin war ganz gegensätzlich mit ihrem spielanleitenden Vorschlag eine punktuelle Verschmelzung der Gruppen intendiert. Deshalb liegt die Vermutung nahe, daß die beobachtete Gegenbewegung nicht so sehr vom Pädagogen zu verantworten ist als vielmehr von den Eltern. Denn das angeführte Beispiel weist meiner Einschätzung nach auf die individuumzentrierte Wertevermittlung innerhalb der bundesdeutschen Kleinfamilie hin und die infolgedessen diesbezüglich determinierte präsituative Erfahrung der Mehrzahl der Kinder in den Beispielkindergärten. Denn die Sicherung des Eigenanteils steht im Mittelpunkt dieser KJ-KO-Interaktion.

Andererseits bleibt aber auch das gruppenverbindende funktionale Teilen nicht unbeobachtet, wie in jenem Beispiel, wo ein älteres Kind einen bastelnden Vierjährigen um die Erlaubnis bittet, durch das fernrohrähnliche Bauprodukt schauen zu dürfen und ersterer diesem Wunsch temporal begrenzt entspricht ¹⁾.

- I "Darf ich mal reingucken?" (Papprohre)
- II KI (Thorsten B.) händigt die Papprohre aus und erhält sie, nachdem KO hindurchgeschaut hat, von diesem zurück (C/a/2)

1) C/a/2, S. IXL

Hier wird zwar das Auftreten des intergruppalen Kontaktes weniger durch die Spielanleitung der verantwortlichen Erzieherin vorprogrammiert als vielmehr durch ihre gewährenlassende Verlaufsbegleitung situativ ermöglicht. Jedoch gilt es sowohl die eine als auch die andere Form der pädagogischen Bemühungen zu nutzen, um die Kinder zur Bevorzugung des funktionalen Teilverhaltens zu motivieren. Denn dieser Interaktionsinhalt ist dem mechanischen Dividieren vorzuziehen, weil er eine weitergehende Voraussetzung der langfristig als übergeordnetes Ziel angestrebten, durch das Erlernen prosozialer Beziehungsinhalte und -strukturen vorbereiteten Kooperation darstellt.

Die mehrfach angesprochene Potenz des Spiels mit Objekten, trotz der inhärenten Materialzentrierung der drei verbleibenden Kompetenzbereiche, besonders aber den für interindividuelle Kooperationsprozesse bedeutungsvollsten, nämlich den **s o z i a l g r u p p a** len aktivieren zu können, wird durch das letztgenannte Beispiel bestätigt: Hier wird als Resultat einer objektbezogenen Interaktion auf der Produktebene ein sozial integrativer Ausgleich erreicht. Denn für die Dauer der Übergabe des Spielgegenstands wird für KI und KO eine gemeinsame Beziehungsebene geschaffen, durch die der eine profitiert, weil seine Leistung demonstrativ von einem anderen Kind bewundert wird, und aus der der Betroffene Gewinn zieht, weil er punktuell an der Handhabung des bestaunten Objektes teilhaben kann¹⁾.

1) C/a/2, ibid.

Als durchgängig sozial gruppal kann demgegenüber jene Interaktionseinheit charakterisiert werden, wo der Integrationswunsch des Zuschauers von KI, da die Spielanweisungen und -regelungen eine aktive Eingliederung in die eigene Gruppe ausschließen, kompensatorisch aufgefangen wird durch individuelle Zuwendung ¹⁾. Dabei eignet sich zur Verdeutlichung der Legitimitätsanerkennung des vorgetragenen Wunsches wahrscheinlich neben der hier eingesetzten Mimik die Gestik ebenso gut, denn primär Ausdrucksmittel psychischen Erlebens sind beide tendenziell austauschbar - ein Umstand, der das fehlende Auftreten von Gestik als dominierendem Verständigungsmodus im prosozialen Ausgleich zwischen Ingroup- und Outgroupmitgliedern relativ bedeutungslos werden läßt.

Die infolge des Einsatzes von Mimik etwas verhaltene Interaktion wird durch die nachfolgende Sequenz, in der KI - möglicherweise als Aufforderung zu einer Wiedergutmachung zu verstehen - KO um personale Anerkennung angeht ²⁾,

- I Darstellen des Bedürfnisses nach emotionaler Stärkung durch Leistungsanerkennung (Nicole)
- II Durch Lächeln rückadressierte Verstärkung (KO) C/b/6

d. h. durch die Herstellung eines reflexiven Beziehungsmusters, in ihrem Bedeutungsgehalt unterstrichen. Trotz der in diesem Sinn sozial gruppalen Zielrichtung des Engagements ist es primär e m o t i o n a l p e r s o n a l gerichtet.

Daß die Erzieheranweisungen eine temporal und funktional umfassende Integration der Outgroupmitglieder in das Spiel der Ingroup unterbinden, ist

1) C/b/5, S. XLI

2) C/b/6, S. ibid.

nicht nur aufgrund organisatorisch didaktischer Erwägungen begrüßenswert, sondern auch, weil es eine Gewöhnung an die Handhabung unterschiedlich enger Interaktionsbezüge beinhaltet, mit der das Kind spätestens im Erwachsenenalter konfrontiert wird: Unterschiede in Habitus bzw. Agieren, besonders augenfällig bei den - mehr oder minder - in den Arbeits-, Ausbildungs- und Regenerationsprozeß integrierten Angehörigen fremder Nationen oder aber gesellschaftsimmanenter Randgruppen, erschweren die interpersonelle Verständigung. Diese aber ist ein wesentliches Bestandteil des Strebens nach Aufhebung struktureller Ungleichgewichtigkeit. Deshalb ist es sinnvoll, den einzelnen schon im Kindergartenalter in die Überwindung von zwischenmenschlichen Distanzen durch punktuellen Ausgleich interpersoneller Ungleichheit einzuweisen. Dadurch gelingt es, die mit der definitiven Ausklammerung von Outgroupmitgliedern aus dem erzieherangeleiteten Spiel - geschehen der Ingroup gleichzeitig eingegangene Gefahr der Heranforderung einer negativen Gruppenabgrenzung einzudämmen,¹⁾ wie sie sich auch in dem diskutierten Beispiel abzeichnet.

Unter dieser Prämisse wäre es auch zu verantworten, den, allerdings durch entsprechende Ingrouparrangements kompensierbaren Nachteil der Kleingruppendifferenzierung in Kauf zu nehmen, nämlich daß - wie im Beobachtungskontext festzustellen - interpersonelle Annäherungen im intellektuell manuellen Bereich ausbleiben: Denn wenn KO aus der Aufgabenstellung und damit aus dem Umgang mit dem Spielobjekt ausgeklammert bleibt, kann es kaum tätigkeitsbezogen helfen bzw. Hilfe entgegennehmen. Lediglich präsituative Erfahrungszusammenhänge mögen zu Ausnahmebeobachtungen führen, beispielsweise wenn das in der Tätigkeit auf Unterstützung

1) SCHMITT, R.: Soziale Erziehung in der Grundschule 1976, 20

angewiesene KI sich an die diesbezüglich hervorstechende Kompetenz des KO erinnert oder aber bei letzterem ein Interesse an der Hilfeleistung geweckt wird, weil es schon vorher einmal einer ähnlichen, wenn nicht gar gleichen Beschäftigung nachgegangen ist.

4.3.2. Intergruppale Prosozialität in den institutionellen Beispielen der FR NIGERIA

Interaktive Kontakte zwischen Ingroup- und Outgroupmitgliedern finden in den nigerianischen Spielsequenzbeispielen analog zur deutschen Vergleichsgruppe in etwa halb so oft statt wie die der Spielgruppenangehörigen untereinander. Entsprechend beläuft sich die Auftretenshäufigkeit insgesamt abermals auf mehr als das Doppelte der im Vergleichsland beobachteten Quantität (0,17)¹⁾.

Die Aufforderung erfolgt gemäß der zuvor ange deuteten landesspezifischen Tendenz, aber auch in Übereinstimmung mit der Typik der deutschen KI-KO-Interaktion überwiegend in direkter Richtung (0,15). Die sich hier andeutende und im vorangegangenen Abschnitt als kennzeichnend für die nigerianischen Kinder herausgearbeitete Neigung, unmittelbar miteinander zu interagieren, wird durch die Adressierungsergebnisse bestätigt: Nur ein verschwindend geringer Anteil (0,02) entfällt auf indirektes Engagement.

Demgegenüber ist sowohl landesspezifisch als auch im -übergreifenden Vergleich die zwar quantitativ gleichfalls geringfügige (0,02), aber substantiell hervorstechende Abweichung auf Produktebene bedeutungsvoll: Neben den vielen Interaktionseinheiten, die in ein als synthesesisch ausgewogen zu bezeichnendes Resultat einmünden (0,15), ist gleichfalls die in Absatz 2.2.3.2.

1) Diese und die nachfolgenden Angaben finden sich in der Tabelle "Prosoziales Engagement zwischen Spielgruppeningroup- und -outgroupmitgliedern, FR Nigeria", Vgl. Anhang S. XXIII

Prosoziales Engagement unter SPIELGRUPPENINGROUP- und -OUTGROUPMITGLIEDERN

Land	FR Nigeria														
	A					B					C				
	a			b		c					a		b		
	MS	MS	MS	MI	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MI	MS	MS	MS	MI
Vorschulische Inst.															
Spielsequenz															
Mittelwert															
Teilnehmerzahl	7	8	9								5	9	4		
Auftretenshäufigkeit	2 0,29	-	-	0,1	4	6	6	-	-	-	0,33	-	-	1 0,25	0,08 0,17
Aufforderung: indir.	1 0,14	-	-	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,02
direkt	1 0,14	-	-	0,05	4 1	-	-	-	-	-	0,33	-	-	1 0,25	0,08 0,15
Adressierung: indir.	1 0,14	-	-	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,02
direkt	1 0,14	-	-	0,05	4 1	-	-	-	-	-	0,33	-	-	1 0,25	0,08 0,15
Produkt: gleich	1 0,14	-	-	0,05	4 1	-	-	-	-	-	0,33	-	-	1 0,25	0,08 0,15
ungleich	1 0,14	-	-	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,02
Kompetenzbereich:															
intellektuell	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
emotional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
sozial	1 0,14	-	-	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 0,25	0,08 0,04
materiell	1 0,14	-	-	0,05	4 1	-	-	-	-	-	0,33	-	-	1 0,25	0,08 0,15
zu I: gleich	2 0,29	-	-	0,1	4 1	-	-	-	-	-	0,33	-	-	1 0,25	0,08 0,17
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zu III: gleich	2 0,29	-	-	0,1	4 1	-	-	-	-	-	0,33	-	-	1 0,25	0,08 0,17
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dus: Gestik	1 0,14	-	-	0,05	4 1	-	-	-	-	-	0,33	-	-	-	0,13
Mimik	1 0,14	-	-	0,05	4 1	-	-	-	-	-	0,33	-	-	-	0,13
Sprache	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Handlung	1 0,14	-	-	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1 0,25	0,08 0,04

am vorliegenden Beispiel diskutierte Überreaktion als Ergebnis zu beobachten. Entsprechend spiegeln sich hier im Produkt der prosozialen Interaktion allein die Interessen des Hilfsbedürftigen wieder, während diejenigen des Helfers unberücksichtigt bleiben.

Wie bei der Prosozialitätsgewährung gegenüber Peers innerhalb der Spielgruppe zielt auch beim prosozialem Engagement gegenüber Ingroup- bzw. Outgroupmitgliedern der Einsatz der Kompetenz primär auf materiell objektbezogenen Ausgleich ab (O,15). Allerdings ist der verbleibende Rest nicht wie in der spielgruppeninternen Beziehung intellektuell und emotional ausgerichtet, sondern stattdessen ausschließlich sozial gruppal (O,04) orientiert.

Desgleichen sind in der Verwendung der Verständigungsmodi Differenzen zu konstatieren: Gestik (O,13) und Mimik (O,13) treten wiederum gleich häufig und deutlich bevorzugt auf, jedoch ist Sprache diesmal gar nicht und Handlung (O,04) deutlich seltener als dominierendes interpersonelles Medium bei der Ausübung des Engagements zu beobachten.

4.3.2.1. Aufforderung zu prosozialer Handlung

Ebensö wie schon bei spielgruppeninternen Beziehungen konnte auch bei der KI-KO-Interaktion beobachtet werden, daß die Kinder die direkte Aufforderung des potentiellen Helfers¹⁾ bevorzugen.

I Ein Spieler der Tischtennisgruppe läuft seinem Ball auf dem Territorium der Handballspieler nach

II Dadurch wird Zugang zu Spielmitteln gewährt (B/a/6-9)

1) B/a/6 bis 9, S. XLVIII

Sie riskieren nur selten ein Ignorieren ihres Anliegens und lassen es bei der u n g e r i c h - t e t e n V e r k ö r p e r u n g von Betroffenheit bewenden.¹⁾

I Verkörperung durch Funktionsausübung als Perlenspieler, dessen Material heruntergefallen ist (Bunmi A.)

II KO hebt auf dem Boden liegende Perlen auf und legt sie irrtümlich in einen fremden Kasten, dessen Besitzer (Temitope) diesen Irrtum aufklärt (A/a/5)

Dabei muß es nicht für eine limitierte Aufforderungsfähigkeit der beobachteten Vier- bis Fünfjährigen sprechen, daß alle beobachteten prosozialen Interaktionen - abgesehen von der durch Überreaktion zu einem ungleichen Produkt führenden Sequenz -, die zwischen Spielgruppenmitgliedern einerseits und Großgruppenangehörigen andererseits stattfinden, von KO eingeleitet werden. Denn erstens widerspricht dieser Schlußfolgerung, daß die Peers untereinander durchaus erfolgreich und häufig zur Durchführung eines solchen Schrittes in der Lage sind. Zweitens ist zu bedenken, daß die aufzeichnende Kamera spielortfixiert war. Infolgedessen konnte von mir zwar die Tätigkeit der sich zum Zentrum des Spielgeschehens hinzugesellenden KOs, nicht aber die höchstwahrscheinlich ebenso strukturierten sowie vermutlich gleich häufigen Aktivitäten der sich außerhalb der Peripherie begebenden KIs dokumentieren werden²⁾.

1) A/a/5, S. XLIV

2) Das quantitative Beziehungsverhältnis zwischen den landesspezifischen Vergleichswerten verändert sich dadurch nicht; denn auch bei der Beobachtung der bundesdeutschen Kinder war die Kamera jeweils auf das Spielgeschehen gerichtet. Außerhalb dieses Bereiches finden KI-KO-Beziehungen ebenfalls fort.

4.3.2.2. Das Bedeutungsgefälle der Kompetenzbereiche

Potentiell kann ein Spielgruppenmitglied einen hinzugetretenen Gruppenfremden vor allem dann zu prosozialem Engagement auffordern, wenn er Unterstützung im emotional personalen oder im intellektuellen manuellen Bereich sucht. Denn die hierfür notwendigen Kompetenzen führt das Individuum qua physischer und psychischer Einheit permanent, also auch als ein aus dem Spielgeschehen Ausgeschlossener, aktualisierungsbereit mit sich mit.

Allerdings greifen die KIs auf diese latente Möglichkeit nicht zurück. Vielmehr lassen sie ihren Bedarf an emotionaler und intellektueller Prosozialität von Mitgliedern der eigenen Bezugsgruppe decken - ein selektives Vorgehen, das durchaus sinnvoll erscheint. Denn da die Mitspieler infolge ihrer kontinuierlichen Anwesenheit etwa den situativen Bedarf an affektiver Zuwendung adäquater einzuschätzen sowie die aus der Aufgabenstellung der spielanleitenden Erzieherin resultierenden Anforderungen gegenüber den Kompetenzen des Fragenden angemessener abzuwägen vermögen, dürften die Spielgruppenmitglieder im Gewähren diesbezüglicher Prosozialität zu Recht als kompetenter eingeschätzt werden.

Noch schwieriger als in den soeben angesprochenen Fähigkeitsbereichen gestaltet sich für die zur Outgroup gehörigen Kinder ein prosoziales Engagement gegenüber Ingroupangehörigen, sobald der erwartete Kompetenzeinsatz eine materiell objektbezogene bzw. sozial gruppale Zielrichtung verfolgen soll. Zwar zentriert sich die vom KO aufgenommene Interaktionsanregung jeweils um einen derartigen Inhalt. Jedoch sind KI ganz gegensätz-

lich zu KO auch die Potenzen zur Einlösung eines solchen Anspruchs an die Hand gegeben - sowohl permanent strukturell als auch situativ aktuell: So besitzt KO als Außenstehender weder Anspruch auf die spielgruppenintern genutzten Objekte und Materialien, noch verfügt es in den ausgewerteten Beobachtungssequenzen über Gegenstände, die bei KI ein Interesse an prosozialem Ausgleich wecken und es zur Engagementsaufforderung KO's veranlassen könnten. Ebenso wenig kann KO ein KI in die eigene Bezugsgruppe integrieren, was mindestens solange ausgeklammert ist, wie KO durch seine Abwesenheit die Zustimmungswilligkeit seiner Kameraden nicht abschätzen kann. Das ist nur bezüglich seiner eigenen Person möglich, weswegen theoretisch die Möglichkeit zur sozial gruppalen Eingliederung des KI's in eine aus ihm und KO zusammengesetzte Kleingruppe bestünde - ein Kompromiß, der jedoch in der durchschnittsweise beobachteten Realität der intergruppalen Beziehungen lediglich von KI realisiert wird.

So nimmt in einem Beispiel das selbst mit einem Steckspiel beschäftigte KI die ihm von KO als Ausdruck seines Wunsches nach interpersoneller Verständigung angebotene Interaktionsebene auf, nämlich den anderen spaßhaft zu necken¹⁾.

I KO neckt KI (Segum) spaßhaft
II Segum neckt spaßhaft zurück

Diese ist der Spielgruppe parallel geschaltet und kompensiert deren Ohnmacht, Gruppenfremde permanent in die eigene Spielbeschäftigung zu integrieren. Denn das liefe den Anforderungen der Erzieherin zuwider, die auch in den nigeria-

1) A/a/4, S. XLIV

nischen Vorschuleinrichtungen die zu betreuende Großgruppe in altershomogene Kleingruppen untergliedert und damit das gruppale Lernmilieu für den einzelnen spielintern nennenswert begünstigt: Aufgrund der individuellen Sozialisationserfahrungen verfügen die Kinder über jeweils unterschiedliche Schwerpunkte im akkumulierten Informations- und Kompetenzstand. Hieraus resultieren potentielle Lehrkapazitäten der Kinder, die diese im interpersonellen Umgang an andere zu vermitteln vermögen. Sollen sie gegenüber den andersaltrigen Vertretern der Outgroup freigesetzt werden, so ist die Zwischenschaltung von Transferschritten, die die Kinder leicht überfordern können, wahrscheinlich häufiger notwendig als bei den vergleichsweise gleichaltrigen und über ein relativ ähnliches Entwicklungsniveau verfügenden Peers. Hinzu kommt, daß durch die Gewöhnung an die Interaktionsstrukturen innerhalb einer - sowohl in der Familie als auch in der Vorschulinstitution - primär am Alter ausgerichteten Hierarchie, bei altersheterogenen Kontakten tendenziell die Älteren unilinear die Jüngeren inspirieren. Sie selbst bleiben dominant auf das Einüben bereits vorhandener Kompetenzen beschränkt. Innerhalb der Gleichaltrigengruppe jedoch können die Mitglieder einander gegenseitig und im Wechsel aufeinanderfolgend zur Erweiterung ihres Fähigkeitsrepertoires anregen.

Nun besteht bei der Untergliederung der Großgruppe in verschiedene Untereinheiten prinzipiell die Gefahr, daß die Kinder sich angesichts der Erfahrung, aus dem Spielgeschehen der anderen Kleingruppen ausgeklammert zu bleiben, immer mehr auf die eigene Bezugsgruppe zurückziehen. Das kann dazu führen, daß sie auf Ergebnisebene des so eingeleiteten Lernprozesses nicht der Öffnung zur Outgroup, sondern einer Abkapselung in der Ingroup

nachstreben. Das jedoch ist problematisch angesichts der vielfältigen Gruppierungen innerhalb des Vielvölkerstaats Nigeria. Denn zukünftig fordert diese besondere Konfliktlage von den heranwachsenden Kindern - ebenso wie schon heute von den Erwachsenen - eine hohe Bereitschaft zur Integration sowie parallel die Verwirklichung prosozialer Konfliktlösungsstrategien gegenüber Gruppenfremden. Deshalb ist es notwendig, innerhalb der Vorschuleinrichtung der vom Kind tendenziell im außerinstitutionellen Kontext, wie z.B. innerhalb der Nachbarschaftsspielgruppe gelernten Ingroupisolierung gegenüber den nicht zur Familie oder mindestens ihrem kulturellen Bezugssystem zu zählenden Gesellschaftsangehörigen, soweit wie möglich entgegenzuwirken. Das erscheint mir umso wichtiger, als mit dem Erlernen von Ingroupisolierung ein Handlungsleitmotiv verinnerlicht wird, das nach Wegfall einer Outgroup, z.B. durch Separation der Bevölkerungsgruppen, immer wieder in die Definition einer neuen Outgroup einmündet. Das Ende dieser Spirale wäre wahrscheinlich erst erreicht, wenn das Individuum als Ingroup übrig bleibt. Die innerhalb der Vorschulsituation - besonders dort, wo Spiel als Lern- statt als Erholungsmedium eingesetzt wird - in Anlehnung an den familialen Erfahrungskontext vorgenommene Untergliederung der Großgruppe in altersspezifische Untereinheiten kann dieser generellen Gefahr von Ingroup- und Outgroup-erfahrungen entgegenwirken: Da den Eltern und den Kindern das Differenzierungskriterium "Alter" aus dem familialen Wertesystem geläufig ist, sowohl von den einen theoretisch unterstützt als auch von den anderen praktisch anerkannt. Infolgedessen wird für die Kinder ein alternatives Lernen möglich. Denn die in der Regel mindestens im Abstand von einem Jahr geborenen Geschwister ebenso wie die Nachbar-kinder interagieren nun, d.h. wenn sie die gleiche Vorschulereinrichtung besuchen, primär als In- bzw.

Outgroupmitglieder miteinander, während die Peers mit differierendem kulturellen Hintergrund - besonders stark vertreten in Institution "A" - zu einer übergeordneten Einheit zusammengefaßt sind. Dadurch wird die Austauschbarkeit des ingroupisolerenden Kriterium demonstriert, nämlich, daß die Outgroupzugehörigkeit definitionsabhängig ist. Gleichzeitig wird die mit ihr verbundene Negativabgrenzung, d.h. die positivaverleugnende Diskriminierung der Außenstehenden als eine subjektive Zuschreibung ausgewiesen, die notwendig der kritischen Infragestellung bedarf.

Diese mit der Differenzierung von Altersgruppen gegebene Lehrpotenz kann wahrscheinlich durch eine Intensivierung der Spielbegleitung bzw. gezielte -anleitung durch die Erzieherin die es den Kindern, solange diese ohne gänzliches Ausscheiden aus ihrer eigenen Gruppe mit den Angehörigen der benachbarten Spieleinheiten interagieren, ganz eigenständig entsprechend ihrer Sozialisationserfahrung Entscheidungen über die Aufnahme und Ausführung interpersoneller Kontakte zu treffen läßt. Hiermit erreicht die Erzieherin zwar, daß die strukturell im Umgang mit Gruppenfremden außerhalb des Vorschulalltags gelernte und von mir als positiv hervorgehobene Aufgeschlossenheit gegenüber anderen trotz der Anpassung an die neuen interaktiven Rahmenbedingungen des Spielgeschehens weitmöglich Anwendung finden können. Jedoch wäre darüber hinausgehend der verbleibende Spielraum für eine Verfestigung der als negativ charakterisierten Strukturen zu reduzieren, um der Diskreditierung einzelner aufgrund familial kultureller Wertevorstellungen entgegenzuwirken - beispielsweise durch Provozieren gruppenübergreifender Koordinationsvereinbarungen.

4.3.2.2. Die Ingroup-Outgroup-Beziehung in Abhängigkeit von Situationsvariablen

Auf die Interaktion von Ingroup- und Outgroup-Mitgliedern nimmt die Erzieherin Einfluß beispielsweise über den Einsatz von Spielmitteln. Die um diese zentrierten Interessen sind der am häufigsten zu beobachtende Ausgangspunkt intergruppalen Beziehungen. Dafür ist meines Erachtens verantwortlich, daß Spielmittel als Konkreta eine in der Variationsbreite limitierte Handhabung implizieren, sowie weitreichend in ihrem Handlungspotential zu kalkulieren sind. Das betrifft auch die Einschätzung inwieweit sie eine interpersonelle Kontaktaufnahme zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen einzuleiten vermögen.

Einen Anhaltspunkt für die Auswahl des Spielmittels kann die Analyse objektbezogener Prosozialisationssequenzen liefern. So legt die vorliegende Auswertung der Beispiele den bevorzugten Rückgriff auf solche Spielobjekte nahe, die durch ihre Kugelform Eigendynamik entwickeln und durch diese Bewegungsabläufe den Kontakt zwischen Vertretern der Ingroup und der Outgroup herstellen. Allerdings verspricht der Einsatz dieser Gegenstände nur dann ein Höchstmaß an Erfolg, wenn durch benachbartes Situierten der Gruppen bzw. durch maximales Zugestehen von Bewegungsspielraum dem einzelnen strukturell die Möglichkeit zum Kontaktieren eingeräumt wird.

Zum ersten Beispieltyp gehören jene Spiele, in denen sich die Interaktion in zwei unmittelbar nebeneinander platzierten Gruppen jeweils um einen Hand- bzw. Tischtennisball zentriert. Das ist vorallem in der vorschulischen Einrichtung der Fall, was meines Erachtens zu den institutionsspezifischen hohen MI beiträgt. Daneben ist allerdings als ergebnisbegünstigend zu berücksichtigen, daß die Kinder dieser Ein-

richtung aus einem relativ traditionell orientierten Familienkontext kommen und demzufolge besonders aufgeschlossen gegenüber weniger vertrauten Personengruppen sind.

Ausschlaggebend für die Kontaktaufnahme zwischen KI und KO ist während der Tischtennis-Spielsequenz, daß die beiden Pingpongspieler den spielimmanent hohen Anforderungen an eine multidimensionale Bewegungskoordination - resultierend aus der Handhabung des Hilfsmittels "Schläger" - erst ansatzweise genügen. Deshalb rollt der Wurfgegenstand immer wieder zwischen die ballspielenden Peers der Nachbargruppe und veranlaßt zum Betreten des qua Nutzungsrecht fremden Territoriums¹⁾.

Die Aufforderung zu prosozialem Engagement erfolgt also über die Demonstration des Wunsches durch Handlung. Den Ingroupmitgliedern fällt damit innerhalb des reflexiven Beziehungsgefüges - wie schon in anderem Zusammenhang diskutiert - die entsprechend verhaltenere Billigung durch Gewährenlassen zu. Dazu dienen die beiden Verständigungsmodi Gestik und Mimik, was angesichts des Übergewichts der Aktiv-Passiv Beziehungsmuster in den vorliegend ausgewerteten Beobachtungssequenzen für das vergleichsweise seltene Auftreten von Handlung als prosoziales Engagement verantwortlich zeichnen dürfte.

Die den vorübergehenden Mitbenutzungsanspruch gewährende Gruppe, deren Mitglieder aufgrund der beengten räumlichen Verhältnisse in den Wohnvierteln ihrer Eltern derartige Anliegen alltäglich kooperativ zu regeln angehalten sind, leistet dies nicht selbstlos, sondern quasi als Vorgabe: Selbst über ein Spielmittel interagierend, das - wenn auch nicht im Rahmen der Beobachtungseinheit dokumentiert - bei Fangfehlern leicht auf die Spielfläche der benachbarten Gruppe gerät, können die Kinder nämlich in diesem Fall ihrerseits auf konfliktlose Rückgewinnung des Balles rechnen.

1) B/a/6 bis 9, S. XLVIII

Diese inhaltliche Auswertung verweist die Erzieherin, die eventuell bisher die Handhabung der beiden Wurfgegenstände in unmittelbarer Nähe eher aus zufälligen und pragmatischen Erwägungen als aus pädagogischer Absicht initiierte, auf die Möglichkeit, durch solcherart Spielanweisungen einen Übungsspielraum für reflektive Kontakte zwischen den Gruppen zu schaffen¹⁾. Auf die Untergliederung in altershomogene Kleingruppen und die von den Erziehungsberechtigten geforderte Lernmaximierung müssen sie dabei nicht verzichten.

Unter Umständen ist die Realisierung dieses Lernzieles aber auch dann nicht gefährdet, wenn die Gegenseitigkeit des Kontaktes zwischen Ingroup und Outgroup statt über den jeweils eigenen über einen gemeinsamen Gegenstand erfolgt, also statt einen vorübergehenden Zusammenschluß, die Neubildung einer Gruppe eingeleitet wird. Zu dieser Überlegung veranlaßt das Beispiel, in dem KO in eigener Angelegenheit sowie stellvertretend für seinen bisherigen Mitspieler ein KI, das seinerseits eine aus ihm und einem Spielkameraden bestehende Kleinstgruppe repräsentiert und damit gleichfalls für die FR Nigeria die Fähigkeit dieser Altersstufe zur Übernahme einer Stellvertreterfunktion dokumentiert, erfolgreich zur fortan gemeinsamen Nutzung des zu gruppalen Tätigkeiten animierenden Spielmittels "Ball" auffordert²⁾.

- I KO (Adetayo) bittet zwei interagierende Ballspieler für sich und seinen derzeitigen Spielpartner um die Erlaubnis, sich ihrem Spiel anschließen zu dürfen
- II Die Bitte wird gewährt und die beiden Neuankömmlinge werden ins Spiel integriert (Babatunde Olubunmi). (C/c/7)

1) Ein Beispiel für den bei KOSSOLAPOW, L.: Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenzen im vorschulischen Bereich. 1977, 168 als wünschenswert angegebenen Wechsel der Erzieherin von der informationsgebenden zur -nehmenden Position

2) C/c/7, S. LIV

Aus Sicht der Eltern wäre eine solche Erweiterung der altershomogenen Lerngruppe wahrscheinlich vor allem deshalb zu akzeptieren, weil es sich bei der Aktivität primär um eine Entspannungsbeschäftigung handelt, die alternativ zu rezeptiven, äußerlich inaktiven Lehrstoffverarbeitung erfolgt. Aus der Perspektive der Erzieher jedoch, die gegenüber dem schulstoffbezogenen einen erweiterten Lernbegriff vertreten, wird der gruppeninterne Lernprozeß, trotz der seitens des KI's temporal uneingeschränkt vorgenommenen Integration der Outgroupmitglieder, in seiner vollen Kapazität erhalten: Erstens handelt es sich auch bei den neu hinzugekommenen Spielern um vier- bis fünfjährige Kinder. Zweitens überschreitet eine aus vier Angehörigen bestehende Gruppe immer noch nicht die als lerneffektiv geltende Teamgröße. Drittens dürfte ein interpersonelles Kompetenzgefälle weniger durch Lehrengagement des Überlegenen als vielmehr durch Übungstätigkeit des Unterlegenen ausgeglichen werden, wie das Beispiel B/a für den Bereich "FÄngen" andeutet. Deshalb spricht meiner Einschätzung nach bei Spielen, die wie dieses primär auf die Vervollkommnung vorhandener Fähigkeiten abzielen, auch bei altersheterogener Gruppenneubildung nichts gegen eine anhaltende Integration von Kindern der Outgroup.

Im Perlenspiel hingegen ¹⁾ ist eine mehr als temporal vorübergehende Integration von Outgroupmitgliedern ausgeklammert, weil hier darauf bestanden werden muß, daß die Kinder der Ingroup den ihnen jeweils einzeln zugeteilten Spielgegenstand prinzipiell alleine nutzen können: Das durchaus in alternierend kooperativem Vorgehen vollziehbare Training von Bewegungsabläufen, hier das der Feinmotorik zuzuordnende Aufziehen der Perlen auf eine Plastikschnur, ist nämlich lediglich ein sekundär von der Erzieherin intendiertes Lernziel. Primär hingegen zielt sie

1) A/a, S. XLIII

mit der Spielaufforderung darauf ab, daß der Spieler seine Fähigkeiten erweitert und vervollkommenet, z.B. indem er die farblich gleichen Kugeln in immer neuen Kombinationen quantitativ systematisiert. Diese Handlung aber ist, anders als das mechanisch dividierbare Aufreihen gemäß einer vorangegangenen Reihenfolgenvereinbarung, erst nach verbindlicher Einigung über das zugrundelegende Anordnungsprinzip möglich, verlangt also eine vergleichsweise komplexe Interessenkoordination, die die eher situativ überschaubar planenden Vorschulkinder leicht überfordert.

Deshalb ist für das Perlenspiel ebenso wie für ähnliche parallel individuelle Geschicklichkeitsspiele anzunehmen, daß nicht nur die Erzieherin mit ihrer Priorisierung der Ingroup, sondern gleichfalls der Spieler durch sein Streben nach Interessenwahrung am Spielmittel die Integration eines Outgroupmitgliedes limitiert.

Hinzukommt, daß unter Umständen situative Rahmenbedingungen auftreten können, die die Wahrscheinlichkeit einer reflektiven Beziehung zwischen KI und KO weiter reduzieren. So jedenfalls läßt sich die einseitig bleibende, nicht nur als prosoziales Engagement, sondern auch als Aufforderung zu einem solchen zu interpretierende materiell objekbezogene Zuwendung des KO's im Perlenspiel interpretieren¹⁾.

Über das Hilfsmittel des Spielgegenstandes, nämlich eine vom Boden aufgesammelte und in den Materialkasten des zunächst sitzenden Spielers gelegte Perle, demonstriert KO seinen Bedarf an gruppenübergreifenden Kontakten²⁾, und zwar solchen mit sozial grupphem Schwerpunkt; denn gerade zuvor hatte es über die Ebene des Neckens erfolgreich eine sozial integrative Beziehung zwischen sich und einem KI hergestellt.

1) A/a/5, S. XLIV

2) EISENBERG-BERG, N./M. HAND: The Relationship of Preschoolers' Reasoning about Prosocial Moral Conflicts to Prosocial Behavior. 1979, 361

Daß KO diesmal in seinem Bemühen scheitert, dürfte primär damit zusammenhängen, daß KI das ihm zugeführte Spielmittel als seinem Nachbarn gehörig identifiziert, weil diesem zuvor der gesamte Perlenvorrat heruntergefallen war, und sich infolgedessen als irrtümlich adressiert erkennt. Zwar ist es bereit, die konkret demonstrierte prosoziale Handlung aufzunehmen und in Übernahme der Helferrolle die Perle auf dem Spielplatz des richtigen Empfängers abzulegen. Jedoch versäumt es in Stellvertreterfunktion für den momentanen abwesenden Mitspieler, KO mindestens durch emotional anerkennende Zuwendung für sein Engagement prosozial zu adressieren.

Wahrscheinlich unterbleibt die Herstellung der Reflexibilität aufgrund des situativen Adressierungs-
mißverständnisses. Denn anders als in allen anderen Beispielen einer stellvertretenden Funktionsübernahme von Interaktionsschritten in der prosozialen Beziehung teilt KI nicht konkret die Erfahrung der von ihm zu vertretenden Person. Möglicherweise überfordert es aber seine Abstraktionsfähigkeit, das als Kontaktaufnahme vorgegebene Engagement als ein strukturell ihm selbst geltendes zu erkennen.

4.3.3. Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Ergebnisse

Die im prosozialen Umgang der Spieler mit Kindern der Outgroup landesspezifisch auftretenden Charakteristika entsprechen prinzipiell den für die Kind-Peer-Beziehung als kennzeichnend herausgestellten Eigenheiten: Das quantitative Verhältnis der landesspezifischen Beobachtungsergebnisse zueinander beträgt wiederum in etwa 1:2. Die Daten zu Struktur und Inhalt der prosozialen Interaktionen lassen sich in ihren graduellen Unterschieden zurückführen auf die den gruppenübergreifenden inhärenten bzw. von der Situation ausgehenden Bedingungsfaktoren.

Ein identisches Bedeutungsgefälle, landesspezifisch und interkulturell, zeigen die Mittelwerte für materiell objektbezogene und sozial gruppale Prosozialität.

Dieses Ergebnis beruht darauf, daß die KI-KO-Interaktion in den b u n d e s d e u t s c h e n B e i s p i e l e n inhaltlich anders gewichtet ist als die zwischen dem Kind und seinen Peers. Wahrscheinlich ist die Bedeutungszunahme der sozial gruppalen Prosozialität darauf zurückzuführen, daß schon eine Beziehungsaufnahme zwischen KI und KO gruppenorientiert ist, weil sie auf die vorübergehende oder sogar permanente Neubildung von Spielgruppen abzielt. Das weist auf die besondere Bedeutung dieses Interaktionsmusters hin: Gegenüber den prosozialitätshemmenden Momenten einer dominant individuumzentrierten Prosozialitätsausübung der Erzieherinnen einerseits und den stark erwachsenenzentrierten Hilfsaufforderungen seitens der Kinder andererseits als ausgleichendes Korrektiv zu dienen.

Auf situative Einflußfaktoren zurückzuführen

ist die im Verlauf der KI-KO-Interaktion beobachtete Verlagerung von der indirekten hin zur direkten Aufforderung. Dieser Wechsel im Adressierungsmodus ist meiner Einschätzung nach darauf zurückzuführen, daß zwischen den Spielgruppenangehörigen und den Kindern der Outgroup ein übergeordnet verbindendes Interesse fehlt, wie das gemeinsame Bemühen um Aufrechterhaltung des Parallel- oder Zusammenspiels bei den Spielgruppenteilnehmern, etwa der unaufgeforderten Übernahme von Verantwortung in prosozialitäts-herausfordernden Konfliktkonstellationen motiviert. Infolgedessen ist die direkte Aufforderung eines potentiellen Helfers die erfolgversprechendere Vorgehensweise.

Auch die n i g e r i a n i s c h e n K i n - d e r sehen sich in der KI-KO-Beziehung dem Problem gegenüber, den potentiellen Helfer zur Verantwortungsübernahme zu bewegen. Sie erreichen dieses Ziel, ebenso wie die bundesdeutsche Vergleichsgruppe durch Intensivierung ihres Aufforderungsmodus. Das gelingt ihnen, indem sie zuzüglich zu der bereits in der Kind-Peer-Interaktion dominant eingesetzten direkten Aufforderung auf das ausdrucksstärkere Verständigungsmittel, nämlich die Handlung, zurückzugreifen. Diese erlaubt einerseits eine unmißverständliche Demonstration des eigenen Anliegens. Gleichzeitig reduziert sie den möglicherweise prosozialitätshemmend wirkenden Arbeitsaufwand für das als potentieller Helfer adressierte Kind. Denn dieses muß lediglich durch Gestik oder Mimik sein Einverständnis bekunden. Daß diese forcierte Art der Engagementaufforderung erfolgreich in prosoziale Interaktion einmündet, was die Aufrechterhaltung des quantitativen Beziehungsverhältnis zwischen den landesspezifischen Ergebnissen belegt, ist meines Ermessens auf die kulturelle Vorerfahrung der Kinder zurückzuführen.

ren: Sie können als Reaktion ihres Gegenübers auf die eigene Vorwegnahme des ausgleichenden Handlungsschrittes deshalb in der Regel ein nachträgliches Gutheißen erwarten, weil sie selbst ebenso wie die potentiellen Helfer in einem sozialen Kontext aufgewachsen sind, wo prosoziale Zuwendung ein handlungsleitender Wert ist.

5. Intensivierung des Erlernens von prosozialem Handeln

Ich habe im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, welche Besonderheiten die prosozialen Interaktionen in den Beobachtungssequenzen aufweisen, sowohl hinsichtlich prosozialitätsbegünstigender als auch - behinderender Faktoren.

Nachfolgend nun werden, entsprechend des letzten Schrittes in dem selbst an Prosozialität ausgerichteten interkulturellen Vergleichsverfahrens (Abb. 5) ¹⁾ Anregungen für ^{die} verglichenen Sample zu formulieren versucht: Im Spannungsfeld von Wirklichem und Möglichem, d. h. ausgerichtet an dem für die Zukunft als wünschenswert umrissenen Ideal einer auf Prosozialitätswert abzielenden Erziehung und eingedenk der diesbezüglichen Defizite gegenwärtiger Praxis in den verglichenen Vorschulinstitutionen, werden konkrete Teilziele für die nahe Zukunft umrissen. Dabei ist in Anerkennung an die Ausführungen in Kapitel 2 zu beachten: Selbst bei übereinstimmender pädagogischer Zielperspektive ist es nicht legitimierbar, Strukturen, Inhalte, Mittel oder Wege direkt auf eine andere Gesellschaft zu übertragen bzw. ohne Modifizierung in die eigene zu übernehmen. Werden jedoch, wie in den nächsten beiden Abschnitten versucht, die spezifisch gesellschaftlich-institutionellen Rahmenbedingungen rückbezüglich mitreflektiert, so stehen selbst einer subjektiven Auswahl wichtig erscheinender Aspekte sowie der Übernahme bzw. Übertragung solcher Anregungen ins Vergleichsland keine Bedenken entgegen.

1) Vgl. S. 55

5. 1. Anregungen für die Kindererziehung in der BR DEUTSCHLAND

Wie in den Resultaten des Tests der Pickford Projective Pictures angedeutet und durch die Ergebnisse der Spielbeobachtung unterstrichen wurde, wird im Verhältnis zu der nigerianischen Vergleichsgruppe in der bundesdeutschen der interpersonelle Umgang nur verhalten determiniert durch das Auftreten prosozialer Interaktionssequenzen. Im Verlauf der Diskussion wahrscheinlicher Ursachen und Anlässe hierfür konnte immer wieder auf die Bedeutsamkeit des erzieherischen Leitmotivs der Individuumzentriertheit hingewiesen werden. Zwar wird dieses nicht per se für eine Limitierung prosozialen Engagements verantwortlich gemacht, da sie ein am einzelnen ausgerichtetes Lehrvorgehen potentiell die Vermittlung und den Erwerb von Kompetenzerweiterungen begünstigt. Jedoch ist diese Handlungsausrichtung immer dann zu belangen, wenn sie zu einer Isolierung des Individuums führt und dadurch die für Prosozialität konstitutiv notwendige Hinwendung zum anderen verhindert wird.

5.1.1. Die Gefahr der Dominanz des Erziehers

Das Erlernen der prosozialen Adressierung eines anderen durch das Kind ist aktuell gefährdet durch die häufige, oft sogar kontinuierliche Anwesenheit der Erzieherin während des von ihr initiierten und inhaltlich determinierten Spiels der Kinder mit Objekten: Denn aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen in der Kleinfamilie werden die Vorschulkinder dazu animiert, bei allgemeiner Zuwendungssuche sowie bei

konkreten Hilfsanliegen, statt eines Mitspielers die Betreuerin zu Unterstützungsleistungen aufzufordern. Das führt den interaktiven Regeln entsprechend bei Anwesenheit der Erzieherin nur konsequent zum Vorherrschen des von ihr ausgeübten prosozialen Engagements, zumal sie zuzüglich auf Eigeninitiative tätig wird.

Ein solches Erziehervorgehen ist zu kritisieren, weil es angesichts der Vorherbestimmtheit des Verhaltens der Peers nur formal reaktiv auf den Wunsch der Kinder hin erfolgt, substantiell aber meiner Einschätzung nach kaum deren Interessen entspricht. Der Heranwachsende ist zum Erwerb einer Prosozialität erst ermöglichenden stabilen psychischen Verfassung und gesellschaftsgerichteten Handlungskompetenz unabdingbar auf zwischenmenschliche Beziehungsfähigkeit angewiesen. Von einer Erzieherin aber, die sich nicht gezielt dem Kind vorenthält und es dadurch auf seine Mitspieler zurückverweist, wird er leicht in ein s y m b i o t i s c h e s A b h ä n g i g k e i t s v e r h ä l t n i s von Erwachsenen bzw. Autoritätspersonen gedrängt, das SCHMIDBAUER in anderem Zusammenhang auch als Helfersyndrom umschrieben hat.¹⁾

Zu kritisieren ist an einer solchen interaktiven Beziehung, daß der nicht wegzudiskutierende Kompetenzvorsprung des Pädagogen gegenüber dem Kind, statt zur schrittweisen Einführung des Adressaten in die von ihm bis dahin nicht beherrschten Fähigkeiten genutzt werden, eingesetzt wird als Mittel zur Gewöhnung des Gegenübers an die Nichtumkehrbarkeit von Strukturen, und zwar als Folge der Intensivierung von Einseitigkeit in der Beziehung.

Kann der sich hier vollziehende Lernprozeß nicht durch gegensätzliche Erfahrungen relativiert und aufgrund dessen opponiert werden, so wird das Kind langfristig

1) SCHMIDBAUER, W.: Die hilflosen Helfer. 1977, 90 ff.

zur unabänderlichen Akzeptierung solcher Beziehungsmuster neigen. Das um so mehr, als der Heranwachsende gegenüber einem Erwachsenen der entsprechend seiner Funktion als Vermittler von Kompetenzen vor allem gibt selbst nur minimal zur Präsozialitätsgewährung in der Lage ist. Dadurch beschränken sich Neuerwerb und Vervollkommenung e i n s e i t i g auf die Kompetenz der A u f f o r d e r u n g. Gleichzeitig können vom Kind immer wieder eigene Interessen zum Ausgangspunkt der Interaktion gemacht werden.

Diese Lernschwerpunkte trennen das Individuum einerseits von sich selbst, weil die Persönlichkeitsentfaltung unilinear determiniert wird. Zweitens isolieren sie das Kind auch von den anderen. Denn die mit gleichen Verhaltensprioritäten ausgestatteten Spieler brillieren jeweils in identischen, statt i n e i n a n d e r ergänzenden Kompetenzen. Dadurch entsteht nicht nur zwischen den einzelnen Kindern einerseits und der Erzieherin andererseits ein enges, zuvor als abhängigkeitsverstärkend gekennzeichnetes Beziehungsverhältnis. Gleichzeitig werden aufgrund der nur unvollkommenen Beziehungsfähigkeit der Heranwachsenden die gleichaltrigen Mitspieler ebenso wie die Mitglieder der Großgruppe - sowohl situativ konkret als auch potentiell für die Zukunft - als Interaktionspartner weitgehend ausklammert. Als Folge bleibt die Bedeutung der Erzieher-Kind-Beziehung uneingeschränkt und die Lehrpotenz des Pädagogen auf den Schwerpunkt "Aufforderungsfähigkeit" festgelegt.

Angesichts der innerhalb des angeleiteten Spiels der Kinder mit Objekten beobachteten quantitativen Überlastigkeit von Erwachsenen-Kind-Bezügen, die voraussichtlich auch außerhalb des Spielgeschehens für den erzieherischen Umgang mit den Kindern charakteristisch sein dürfte, weil das Objektspiel - ge-

messen am Grad der Wahrscheinlichkeit von Erzieherinterventionen - sich im Mittelfeld zwischen dem gewährenlassenden Freispiel und den erwachsenen-strukturierten wie -gesteuerten Schulvorbereitungsphasen bewegt, also in etwa einem curriculumspezifischen Mittelwert repräsentiert.; neige ich zu der Annahme, daß die zuvor abstrakt umrissene Gefährdung des Erlerns von Prosozialität tendenziell existent ist. Das gilt, da die vorschulische Erziehung bundesweit in prinzipiell gleiche gesellschaftliche Rahmenbedingungen eingebettet ist, meiner Einschätzung nach nicht nur für die Beispielkindergärten, sondern gleichfalls für alle Einrichtungen vorschulischer Erziehung die ganz ähnliche strukturelle, inhaltliche und personelle Voraussetzungen aufweisen.

Wird nun, wenn auch von der Erzieherin wohl weniger beabsichtigt als von der Umwelt nahegelegt, das Erlernen von Prosozialität durch die Struktur der Erwachsenen-Kind-Beziehung behindert, so birgt gleichfalls der *M o d u s d e r I n t e r a k - t i o n s g e s t a l t u n g* hemmende Elemente in sich; denn bei letzteren handelt es sich um lediglich einen Aspekt desselben Gegenstandes. Aus diesem Blickwinkel betrachtet weisen die im vorangegangenen Kapitel herausgearbeiteten Charakteristika des Erzieherengagements durchaus bedenkliche Eigenschaften und Begleiterscheinungen auf.

Die Vorliebe für eine emotionale Zielrichtung bei der Aktivwerdung beispielsweise wird dann fragwürdig, wenn das affektive Engagement, statt eine psychische Stabilisierung und damit eine punktuelle Mündigwerdung des Individuums als Vorbedingung für eine eigenständige Prosozialitätsübernahme zu erreichen, schrittweise zu einer interpersonellen Fixierung führt, die das Abhängigkeitsverhältnis

des Kindes gegenüber dem Erwachsenen noch erhöht und damit dem Erwerb prosozialer Kompetenzen entgegensteht.

Auch die Bevorzugung des Einsatzes von Sprache als Medium der Verständigung kann eine ähnliche, die Machtstrukturen verfestigende Wirkung erzielen, und zwar dann, wenn die Verbalität einen anderen Informationsgehalt aufweist als die parallelen non-verbalen Mitteilungen. Das ist etwa dann der Fall, wenn der Adressierte, der zuvor den Erwachsenen beispielsweise zu emotional stärkendem Beistand aufgefordert hatte, dessen verbales Engagement anhand des einfließenden Ausdrucksgehalts sowie des nicht-sprachlichen Kontextes des Gesagten als zwar formal ihm geltend, substantiell aber als so allgemein gehalten und beliebig auf einen anderen Adressaten beziehbar erkennen muß ¹⁾, daß die Mitteilung für ihn selbst inhaltsleer wird. Dadurch genügt sie nur noch dem Anschein nach den Ansprüchen der Prosozialität; denn eine - wie auch hier - kaum den personalen Bedürfnissen des Kindes entsprechende Zuwendung gewinnt leicht den Charakter einer negativen Einlösung des Aufforderungsanliegens.

Die hiermit angedeutete Verselbständigung der Verbalität läßt das Kind einerseits seine Ohnmacht gegenüber dem Erwachsenen erfahren, weil seine begrenzten sprachlichen Fähigkeiten meines Ermessens schwerlich ausreichen, um den eventuell erspürten Widerspruch zwischen Sprachinhalt und -modus zu thematisieren, sowie sich durch Analyse und Kritik des Unterdrückungsmechanismus aus dessen Gewalt zu befreien. Andererseits wird sich das Individuum durch diese Erfahrung stärker als vor der Prosozialitätsherausforderung auf sich selbst zurückgeworfen und dadurch manifester in die Veräinzelnung

1) Zuwendungen wie die in den Spielsequenzen C/b/7-9 dürfen sich hart an der hier ausgewiesenen Grenze bewegen. Vgl. Anhang S. XLI f.

gedrängt empfangen. Durch häufige und regelmäßige Erlebnisse dieser Art wird die Aufnahme- wie L e r n b e r e i t s c h a f t des Individuums b e h i n d e r t . Das wiederum kann bewirken, daß die möglicherweise vom Erzieher intendierte demonstrative Unterweisung in einem Verständigungsmittel, das dem adressierten wie dem distanziert beobachtenden Kind verhältnismäßig unvertraut ist, sich aber besonders bei komplizierten Ausgangssituationen für eine von ihnen ausgehende Prosozialitätsgewährung gegenüber Gleichaltrigen eignen würde, statt wie gewünscht in Kompetenzerwerb und -vervollkommnung einzumünden, ohne Resonanz verbleibt.

Daß der Pädagoge sich bislang nicht den angedeuteten, der Struktur ebenso wie dem Modus der Erzieher-Kind-Interaktion inhärenten Hindernissen widersetzt, die den Heranwachsenden von einer Hinwendung zur Spiel- bzw. Großgruppe abhalten und den Erwerb sowie das Training von Prosozialität in dieser Altersstufe vereiteln können, sondern ihnen tendenziell erliegt, dokumentiert sich besonders deutlich in dem unbeirrten Festhalten an einem i n d i v i d u u m z e n t r i e r t e n V o r g e h e n , selbst wenn die Herstellung eines Gruppenzusammenhangs viel näher läge: Anders als bei dem soeben diskutierten direkten Beziehungsverhältnis von erwachsenem Helfer und Adressat Kind wird in das indirekte ein Dritter formal integriert. Jedoch wird er, beispielsweise wenn sein Agieren zu Lasten anderer fällt, nicht als spielgruppenintegrierendes Mitglied der Gemeinschaft zurechtgewiesen, sondern auch hier als ein sich fehlverhaltendes Individuum getadelt ¹⁾. Dadurch wird zwar die sich anbahnende

1) Vgl. Interaktionssequenz B/b/5, Anhand S. XXXVII.

Lösung aus der Gruppe, mindestens aber die aus der Beziehung mit dem Adressaten des Erzieherengagements aufgehoben oder sogar gestoppt, nicht aber die Distanz zwischen den beiden Kindern aktiv verringert. Das aber wäre erstrebenswert angesichts der berechtigten Erwartung eines Ansteigens von Prosozialität mit wachsendem Grad der Bekanntheit und Vertrautheit zwischen den Peers¹⁾.

Da die professionalisierte Vorschulerziehung summa summarum die vom Heranwachsenden in der Familie gesammelten Erfahrungen eher reproduziert als modifiziert, ist erwartungsgemäß bei Erzieherabwesenheit auch der prosoziale Umgang der Kinder untereinander, sieht man einmal von dem sozial gruppalen Ausgleich auf der Sekundärebene ab, gekennzeichnet von individuumzentriertem Vorgehen, nämlich durch Engagement im intellektuellen, emotionalen und vor allem materiellen Bereich. Hier eine Verlagerung im Sinne einer Hinwendung zur Spielgruppe zu erreichen, ist konstitutiv notwendig für das Erlernen von Solidarität, einer wichtigen Vorbedingung für effektives gesellschaftsveränderndes Engagement im Erwachsenenalter. Zur Erreichung dieses Lernzieles ist meines Erachtens, besonders angesichts der limitierten Fähigkeiten der Kinder zur Übernahme von Stellvertreterfunktionen, d. h. aufgrund der Kompetenzbegrenzung dieser Altersstufe in der Identifikation mit Gruppeninteressen, eine Modifizierung des Erzieherengagements unumgänglich. Das gilt nicht nur im Hinblick auf den Abbau der Priorisierung des Individuums und seiner Interessen, sondern gleichfalls für die Aufhebung, mindestens aber die Verringerung der bei spielgruppenübergreifenden Kontakten leicht auftretenden Kleingruppenisolierung.

1) LADD, G. W. /S. ODEN: The Relationship between Peer Acceptance and Children's Ideas about Helpfulness. 1979, 407

Ganz abgesehen davon, daß ein allein individuum-zentriertes Erziehungsvorgehen, wie es von den Eltern oftmals in Anlehnung an die eigene intrafamiliäre Erfahrung mit der Sozialisation ihres Kindes gefordert und von den Pädagogen u.a. im Hinblick auf die diesem Modus inhärente Lehr- und Lernpotenz in die Praxis umgesetzt wird, nicht bestehen kann vor dem sozusagen von außen an es herangetragene Beurteilungskriterium "Prosozialisationsförderung", erheben sich auch Einwände, wenn argumentativ innerhalb des Konzepts verblieben wird: Selbst unter Einsatz aller ihrer Kapazitäten ist die Erzieherin nicht in der Lage, einen in Lernintensität über die Eltern-Kind-Beziehung hinausgehenden Kontakt mit jedem ihrer Schützlinge gesondert zu pflegen.

Deshalb ist sie gezwungen, Prioritäten zu setzen, was angesichts der verhältnismäßig weitreichenden Spielintegriertheit des Pädagogen und dem daraus leicht resultierenden Distanzverlust zum Geschehen meiner Einschätzung nach dazu führt, daß die eigene Person bzw. Situation, d.h. s u b j e k t i v e K r i t e r i e n zum Maßstab für Intensitäts- wie Quantitätsbemessung des prosozialen Engagements erhoben werden. So kann beispielsweise die Absoorbiertheit der Erzieherin in eine anderweitige Beschäftigung, die zuvor wegen ihres Unverbindlichkeitscharakters als durchaus problematisch eingeschätzten Zurückhaltung in sprachlichem wie auch in anderem Engagement zu verantworten haben oder ihr handelndes Engagement wird bestimmt durch die subjektiv beiläufige Wahrnehmung von Betroffenheit, wodurch die eventuell aus Schüchternheit auf direkte Erzieheraufforderung verzichtenden Kinder vergleichsweise vernachlässigt werden. Hierbei ist nicht zu vergessen, daß sowohl ein Zufriedengeben mit unangemessenem Engagement - anstelle des Bemühens um dessen permanente Verbesserung - als auch ein Vorliebnehmen mit zufälligen

Wahrnehmungen von Prosozialitätsbedürftigkeit - anstatt der fortwährenden Schulung in dieser Kompetenz - nicht nur von Nachteil für das Kind ist, sondern gleichfalls für den Erzieher negative Konsequenzen mit sich bringt: Die Komplettierung seiner eigenen prosozialen Fähigkeiten und mit ihr die in allen anderen hierauf fußenden Kompetenzbereichen ist gefährdet.

5.1.2. Hinwendung zur Gruppe als alternatives Erziehungsziel

Anhaltspunkte für eine Abänderung der Erziehungsprämissen und -praxis liefern die für die nigerianischen Beispiele als kennzeichnend herausgearbeiteten Interaktionsspezifika. Denn sie basieren primär auf jenem Wert, der für die BR DEUTSCHLAND als alternative Orientierungshilfe einen Ausweg verspricht aus dem Dilemma einer trotz des subjektiven Anspruchs, die als erstrebenswert anerkannte Förderung des Kindes im sozialen Bereich zu realisieren, der Tendenz nach Individuum- und kleinstgruppenisolierenden Erziehung: die Ausrichtung an der Gruppe. Dabei liegt ein nicht zu unterschätzender Vorteil darin, daß diese kein theoretisch postuliertes Abstraktum ist, sondern ein in der Praxis-allerdings in anderem gesellschaftlichen Kontext - auf Leistungsvermögen getestetes und in seinen Begrenzungen aufgezeigtes Konkretum darstellt.

Ziel der landesspezifischen Gegenüberstellung ist es, da der Grad der Aktualisierung versus Modifizierung des präsituativen Erlernten durch das Kind von den situativen Umständen abhängig ist, eine Empfehlung auszusprechen, wo und wie die Spielanleitung bzw. -begleitung in den Kindergärten umgestaltet werden sollte, damit die Kompensation der aufgezeigten Nach-

teile einerseits, sowie darüber hinausgehend eine Verbesserung des Prosozialitätserwerbs wie -trainings andererseits erreicht werden kann.

Das gilt nicht nur für das Spiel: Denn wird dieses Lehr- und Lernmedium unter eine veränderte Erziehungsprämisse gestellt, muß sich das auch auf das über das Objektspiel hinausgehend verändernd auswirkend, sowie zu Einstellungs- und Handlungsänderungen bei den auf Vorschulerziehung Einfluß nehmenden Personen führen.

5.1.2.1. Konsequenzen für die Anleitung des Spiels

In welchem Umfang und mit welchem Schwerpunkt die Spieler im Umgang mit ihren Gefährten durch diese in die Regeln der prosozialen Interaktion eingewiesen werden, kann von der Vorschulpädagogin relativ weitreichend über die Inhalte der Spielanleitung vorprogrammiert werden: Über die Festlegung der Spielmittel und deren Handhabung ebenso wie durch die Situierung der Gruppe beispielsweise vermag sie mit relativ hoher Wahrscheinlichkeit die Art und Intensität auftretender Konflikte vorherzubestimmen. Dies umso mehr, als ihre Beobachtungsaufzeichnungen während der vorangegangenen Spiele aktuelle Informationen über die sozialen Beziehungen innerhalb des Gruppenverbandes zu liefern vermögen. Zieht sie zusätzlich die ebenfalls diesen Beobachtungsdaten zu entnehmenden personalen Voraussetzungen der Kinder in Betracht, so ist auch deren voraussichtliche Reaktion auf die situativen Bedingungen vergleichsweise kalkulierbar.

Um bei den Kindern eine Hinwendung zu den Nachbarn wie zu den entfernteren Gruppenmitgliedern und Outgroupangehörigen zu erreichen, müssen vor allem die zur Zeit - wahrscheinlich aufgrund ihrer strukturellen Gemeinsamkeiten mit den später zu bewältigenden Unterrichts- und Arbeitsplatzbedingungen - im Curriculum dominierenden

Spiele mit individuell parallelen Handlungsabläufen so extensiv wie nur möglich durch Herstellung intragruppaler Beziehungen aufgelockert werden. Denn obwohl wegen der curriculuminternen Dominanz dieses Spieltyps seine quantitative Reduzierung durchaus begrüßenswert wäre, beispielsweise zugunsten der als Gruppenspiel angelegten Collagen und Rollenspiele¹⁾, eine gänzliche Abschaffung kann ohne eine Alternative, die dem ihm inhärenten Vorteil einer temporal gleichen Chancengewährung zur weiterbildenden Erprobung eigener Kompetenzen Rechnung trägt, nicht befürwortet werden.

Unabdingbare Voraussetzung für ein Auftreten intragruppaler prosozialer Kontakte ist die möglichst umfassende Vermeidung des aus einer parallelen Tätigkeit - besonders angesichts des familialen Sozialisationsschwerpunktes "individuelles Leistungsvermögen" - leicht resultierenden Konkurrenzverhaltens. Der wahrscheinlich ebenso wie bei kompetitiven Regelspielen entstehende Leistungsdruck ruft nämlich bei einzelnen eine affektive Verunsicherung hervor, die zwar die Quantität der Aufforderungen zur emotionalen Unterstützung erhöhen, gleichzeitig aber, da in einer solchen Situation die eigenen Kompetenzen häufig unterschätzt werden, einem aktiv ausgleichenden Engagement seitens der Kinder entgegenwirken müssen.

Abhilfe im Sinne einer interpersonellen Annäherung verspricht laut landesspezifischer Ergebnisse und Vergleichsdaten die Determinierung des Einsatzes der Spielmittel durch den Erzieher. Entscheidend ist, daß die Gruppenmitglieder, da sie nicht wie im Gruppenspiel durch eine gemeinsame Handlung und durch das Interesse an der Aufrechterhaltung der Spielrunde zu prosozialer Interaktion animiert

1) SCHMITT, Rudolf: Soziale Erziehung in der Grundschule. 1976, 106

werden, zunächst durch einen gemeinsamen Besitz zum Kontaktieren miteinander angehalten werden.

Die Einlösung dieses Vorsatzes wird dadurch erschwert, daß bei einigen Kindern schon im Vorschulalter die Orientierung am Wert der individuellen Besitzmaximierung recht ausgeprägt ist. Infolgedessen muß der Erzieher mit seiner Anleitung zum Spiel vor allem darum bemüht sein, eine Aktualisierung dieses Wertes so weit wie möglich zu verhindern.

Der Einsatz von Rohmaterialien wie Legosteinen, Bauklötzen und Knetmasse erscheint mir recht vielversprechend¹⁾. Einmal können sie alle, da als verwendungsvielseitige Spielmittel von den Institutionen meist in Mengen angeschafft, der Gruppe so reichlich zur Verfügung gestellt werden, daß der einzelne nicht durch absehbare Spielmittelknappheit zu dem individuumisolierenden Wunsch nach Hortung der Objekte angehalten wird. Zum anderen sind die jeweiligen Untermengen, weil sie in der Regel gleiche strukturelle Merkmale aufweisen und einander entsprechend ähnlich sind, beliebig gegeneinander austauschbar, so daß auch das Nehmen von Material bei Bedarf - anders etwa als bei außergewöhnlichen und selten vorhandenen Spielobjekten - ein Streben nach Eigenbesitz nicht provoziert. Dadurch ist weitestgehend garantiert, daß dem Auffordernden all die Bitten gewährt werden, die sich auf den gemeinsamen Spiel mit t e l b e s i t z beziehen. Dies ist umso wahrscheinlicher, als besagte Anliegen, zu denen etwa der Wunsch nach Herüberreichen eines einzelnen Elementes zu zählen ist, vom Helfer lediglich hinsichtlich Zeit und Arbeitskraft Aufwendungen erfordern. Deswegen empfehle ich der Erzieherin den Einsatz der genannten ebenso wie aller

1) Hierzu auch ALICKE, R./L. KÜNENMUND: Modell Billstedt. 1971, 259

in den aufgezeigten Strukturen ähnlichen Spiel-
mittel, vor allem aber , wenn die bei den Kindern
beobachteten Verhaltensweisen eine erst ansatz-
weise Kompetenz in der Adressierung prosozialer
Zuwendungen vermuten lassen.

Um darüber hinausgehend ein Auftreten der als
fortgeschrittener zu kennzeichnenden Prosoziali-
tätsvarianten zu begünstigen (Abb. 10 bis 13,
16 und 19), die konkreter und infolgedessen vom
zuwendungsgewährenden Kind durchschaubarer das
Abtreten eigener Anrechte verlangen ¹⁾, sei es
temporal vorübergehend oder aber substantiell
anhaltend wie z. B. beim Zugestehen eines die eigene
Spielfläche stark reduzierenden Arbeitsplatzes
an ein Gegenüber ²⁾, so scheint die Einlösung
dessen angezeigt, was die nigerianischen Päd-
agogen bei der Spielanleitung zu eben dieser Beo-
bachtungssequenz mit dem Verzicht auf die Ver-
teilung individueller Modellationsunterlagen
demonstriert haben: Das weitestgehende V e r -
m e i d e n v o n G r e n z l i n i e n f e s t -
l e g u n g e n zwischen den Individuen. Damit
meine ich, daß individuelle Bereiche nur dort
abgesteckt werden sollen, wo andernfalls der
Inhalt bzw. die Funktion des Spiels gefährdet wäre.

Transformiert man diese Empfehlung auf das
parallel individuelle Spiel generell, dessen Ziel
die zu primär intellektuell manuellen Kompetenz-
erweiterung des einzelnen dienende Erstellung eines
in Eigenregie angefertigten Spielproduktes ist,
so wäre lediglich letzteres und sein Herstellungs-
weg von der Erzieherin als definitiv dem einzelnen
zugehörig zu erklären. Werden dann, sei es be-
züglich des eigenen oder des fremden Indivi-

1) etwa RUTHERFORD, E.: Generosity in Nursery School
Boys. 1968, 757

2) Im Anhang: Nigerianische Beispiele A/6/7,
S. XLV

dualanspruchs, Unterstützungsanforderungen an ein Gruppenmitglied herangetragen, so wird es diesem möglich, ohne eine parallele oder vorangestellte Überwindung entscheidungshemmender individueller Abgrenzungen, d. h. unmittelbar auf das an ihn herangetragene Anliegen zu reagieren.

Das wird umso eher in einer prosozialen Weise geschehen, als die Erzieherin mit spielanleitender Belehrung eine verbindliche Interaktionsprämisse definiert. Geschieht dies mit Regelmäßigkeit innerhalb des Vorschulcurriculums, so stattet die akkumulierte Erfahrung das Kind langfristig mit dem Wissen aus, daß die vorgegebenen Regulative die Mitglieder der Spielgruppe, ja sogar die der Großgruppe ebenso binden wie das zur Zuwendung aufgeforderte Individuum. Aufgrund dieser Einsicht wird es letzterem möglich, auch dann noch den Wünschen der anderen gewährend zu begegnen, wenn sich die eigenen Belange unter formalen Gesichtspunkten lediglich verhalten im Prosozialitätsprodukt niederschlagen; In dem angeführten Beispiel der Knetbeschäftigung etwa findet die eigene Tätigkeit zwar auf begrenzterem Raum statt als zuvor, kann aber ansonsten uneingeschränkt fortgeführt werden. Ausschlaggebend für die erhöhte Prosozialitätsbereitschaft des Helfers ist, daß er seine prosoziale Zuwendung im Sinne eines Vorgebens zu verstehen vermag, dessen Flexibilität sich dann auszahlt, wenn sich zukünftig - ebenfalls entsprechend der Interaktionsprämisse, aber auch unter Berücksichtigung der individuellen Vorgabe - der Adressat direkt oder ein dritter Mitspieler indirekt wiedergutmachend an den ehemaligen Helfer wendet.

- Das von mir als prosozialitätsförderndes bzw.
- vorbereitend ausgewiesene und deshalb den
Erzieher angeratene Lehrziel der Spielgruppen-
mitglieder zur Kontaktaufnahme mit anderen Kindern
anzuhalten, endet aber nicht innerhalb der unmittelbaren Bezugsgruppe der Spielrunde. Vielmehr
setzt es sich als eine der kleinstgruppen- und
individuumisolierenden Werteausrichtung ent-
gegengesetzte Orientierung konsequent fort in
der H i n w e n d u n g z u r O u t g r o u p .

Kindergartenintern kann die Erzieherin meiner
Einschätzung nach hierauf positiv begünstigend
Einfluß nehmen, indem sie die Kinder - wie in
den nigerianischen Beispielen demonstriert -
zum Gebrauch von Spielmitteln anhält, deren
Handhabung den Spielenden mit hoher Wahr-
scheinlichkeit in die unmittelbare Nähe der verbleiben-
den Großgruppenangehörigen führen. Dabei er-
weist sich für eine solcherart formale Kontakt-
aufnahme als förderlich, wenn die einzelnen Spiel-
gemeinschaften innerhalb des Gruppenraumes in
relativ direkter Nachbarschaft situiert werden.
Andererseits bietet es sich - diesmal aufgrund
landesspezifischer Beobachtungsergebnisse - an,
z. B. durch eine zwischen den Gruppenbetreuerinnen
abgesprochene Auswahl eines verhältnismäßig
platzungebundenen versus eines möglichst bei
allen Kindern beliebten ortsbindenden Spielgegen-
standes zumindest einige Gruppenmitglieder zum
gelegentlichen Besuch am Nachbartisch zu bewegen.

Beide Wege, die Aufnahme intergruppaler Kon-
takte nahezulegen, eignen sich meines Erachtens
besonders dann als pädagogisches Mittel, wenn von
der Erzieherin aufgrund lerntheoretischer Er-

wägungen, die spielanleitend von ihr festgesetzte Gruppenzugehörigkeit als bindend erklärt wird. Beruht die Gruppenzusammensetzung dagegen eher auf formal klassifikatorischen Überlegungen, während die Spielinhalte wie -strukturen eine Aufnahme z. B. von andersaltrigen Kindern erlauben würden, so erweist sich gemäß der nigerianischen Vergleichsdaten die Programmierung von *Spielmitteln* als ein geeignetes Instrument, um - wie beim Ballspielen und Säckchenwerfen etwa - eine Gruppenneubildung bzw. -verschmelzung durch Integration von Outgroupmitgliedern zu erreichen.

Nun zeigt jedoch das Beispiel der zwei zu unterschiedlichen Spielgruppen gehörigen und mit Basteln beschäftigten Kinder¹⁾, daß eine durch Spielanleitung festgelegte gemeinsame Nutzung eines Spielmittels, nämlich des Kleistertopfes, nicht zwingend zu einer Konfliktlösung führt, die - wie das alternierende Teilen etwa - als sozial integrativ bezeichnet werden kann. Stattdessen kommt es aufgrund der präsituativ festgelegten Verhaltensregeln der Kinder zu einem Training des bis dahin priorisierten Abgrenzen der eigenen Berufsgruppe zu anderen. Das ist meiner Beurteilung nach darauf zurückzuführen, daß die Erzieherin den folgenden Zusammenhang außeracht gelassen hat: Selbst eine detailliert erwogene Spielanleitung resp. -einweisung nimmt direkt lediglich Einfluß auf die situativen Umstände des Spielverlaufs. Die gleichfalls interaktionsdeterminierenden personalen Modifikationsfaktoren hingegen bleiben verhältnismäßig unberührt.

1) Nigerianische Beispiele A/c/5, Im Anhang S. XLIV

5.1.2.2. Gestaltung der Spielbegleitung

Angesichts der limitierten Wirkung eines ausschließlich dem Spielbeginn vorausgelagerten pädagogischen Handelns wird es für den bei den Kindern um Verhaltensänderung sowie Neuerwerb von Prosozialitätskompetenzen bemühten Pädagogen¹⁾ notwendig, je nach Art bzw. Intensität des im prosozialen Engagement dokumentierten Defizits, entweder eher forciert direkt oder aber verhalten indirekt in den Spielverlauf einzugreifen.

Anders als in den bundesdeutschen Beispielskindergärten verläßt die Erzieherin in den nigerianischen Vorschuleinrichtungen fast immer nach erteilter Spielanleitung die Runde der Kinder. Da sie bei gänzlicher Abwesenheit infolge einer anderweitigen Beschäftigung auch im Bedarfsfall keine pädagogisch beratende Funktion gegenüber ihren Schützlingen einnehmen kann, gilt das Interesse weniger dieser Form des Rückzugs als vielmehr der *d i s t a n z i e r t e n A n w e s e n h e i t*, bei der sie sich außerhalb des unmittelbaren Gesichtskreises der Spieler aufhält und in der Lage ist, deren Interaktionen untereinander sowie im Umgang mit Außenstehenden aufmerksam zu verfolgen. Dies schafft die Voraussetzung sowohl für situativ notwendig erscheinende Interventionen als auch, basierend auf einer fortwährenden Auswertung des individuellen wie gruppalen Spielvorgehens, für langfristige Modifikationsplanungen hinsichtlich der Spielanleitung.

Einerseits bewirkt ein Einhalten der soeben

1) KOSSOLAPOW, L.: Ausbildung pädagogischer Kompetenz des Erziehers unter persönlichkeitsorientiertem Aspekt. 1978, 37.

angeratenen Wahrung räumlicher Distanz, da diese - durch ihre Existenz grundsätzlich, durch zusätzliche Verhaltensschulung des Erwachsenen vermehrt - die spontanen, pädagogisch unreflektierten Eingriffe des Erziehers, besonders im Anschluß an indirekt adressierte Aufforderungen zu verringern hilft, eine Interventionszurückhaltung beim Pädagogen. Andererseits verhindert sie, daß die Kinder sich mit ihrer direkten Bitte primär an den Erwachsenen wenden. Denn nun sind es die einzelnen Gruppenmitglieder, die den Spielern im Falle ihrer akuten Unterstützungsbedürftigkeit am nächsten stehen.

Diese beiden Folgeerscheinungen der Distanzwahrung tragen dazu bei, daß der Heranwachsende einen erweiterten Spielraum erhält, um die gemäß der landesspezifischen Beobachtungsergebnisse latent vorhandenen Kompetenzreserven zum aktiven Repertoire für eine prosoziale Interaktionsgestaltung werden zu lassen. Erst die hier erfolgende Freisetzung von *peer-teaching*, also der vornehmlich aus graduellem Kompetenzvorsprung resultierenden Kapazität der Gleichaltrigen, einander besonders zur Vervollkommenung, bedingt auch zum Neuerwerb von Fähigkeiten anzuregen, verspricht die Realisierung des von den Eltern geforderten individuumzentrierten Erziehungsvorgehens. Allerdings ist diese Lehrmethode ihrer unbestrittenen Potenz zur Lernoptimierung ebenfalls aus erziehungstheoretischer Sicht zu begrüßen. Denn durch das *peer-teaching* vor allem im Bereich des Trainierens von Kompetenzen entlastet, kann die Erzieherin nun den Einsatz ihrer Lehrqualifikation dort zentrieren, wo das Kind entweder als Gruppenmitglied oder als Person gezielter Förderungsmaßnahmen bedarf.

Bleiben die Spieler - vor allem wohl im Anschluß an die nur mittelbaren Aufforderungsmodi - nachweislich, d. h. trotz des Einräumens einer längeren Wahrnehmungs- und Reaktionsspanne hinsichtlich Unterstützungsleistungen inaktiv, so ist, besonders wenn die Betroffenheit des Prosozialitätsbedürftigen zum Handeln drängt, die in allen nigerianischen Beispielen auftretende *I n t e r v e n t i o n* ersetzend übernehmenden Charakters angezeigt. Im Hinblick auf die Chance, hier per Demonstration lehrend tätig werden zu können, ist aber meines Erachtens von den Pädagogen zu beachten, daß sie, um so effektiv wie möglich *a l s M o d e l l w i r k e n* zu können¹⁾ weniger aufgrund ihrer außerordentlichen Stellung qua Erwachsener agieren, wie das bei der länderübergreifend überwiegenden Autoritätsausübung im indirekt prosozialen Beziehungsmuster der Fall ist. Stattdessen sollten sie ihre Reaktion soweit den Kompetenzen der sie beobachtenden Kinder anpassen, daß diese, lediglich durch einen begrenzten Lernschritt vom Vorgehensmuster des Pädagogen entfernt, nach wiederholter Demonstration der Strategie, diese in strukturell ähnlichen Situationen imitieren sowie gemäß des Prinzips von Versuch und Irrtum assimilieren können.

In diesem Bereich des Erprobens von Fähigkeitsreserven ist die zweite Art spielintervasierender pädagogischer Maßnahmen anzusiedeln. Wenn nämlich die Kinder zwar prosozial interagieren, jedoch den spezifischen Anforderungen der Situation nur teilweise gewachsen sind, ist es Aufgabe der Erzieherin, unterstützend und ver-

1) Erwachsene als Modell siehe BRYAN, J. H. /N. H. WALBEK: Preaching and Practicing Generosity. 1970.

vollständig einzugreifen: Bei der H a n d - l u n g s e r g ä n z u n g, die dem letzten Aufgabenkomplex zuzuordnen ist, nimmt die Pädagogin die soeben beschriebene Funktion des möglichst effektiv Lehrenden wahr. Das kann erstens gegenüber dem Auffordernden erfolgen, etwa um ihm bei ausbleibender Zuwendung zur Präzisierung seiner Belange zu verhelfen, zweitens in bezug auf den Helfer, beispielsweise wenn dieser die Möglichkeit zu sozial grupparem Engagement ungenutzt läßt, oder aber einen Dritten betreffend, weil in einer komplexen Beziehungskonstellation dessen direkte oder indirekte Adressierung erforderlich ist. Eine U n t e r s t ü t z u n g s h a n d l u n g beispielsweise durch bekräftigendes Lob des vorhandenen Kompetenzrepertoires, muß die Erzieherin demgegenüber einsetzen, wenn ihre ergänzenden Interventionen etwa den Kindern subjektiv den engagementhemmenden Eindruck von eigener Unzulänglichkeit erwecken. Denn daraus resultierte nach meiner Einschätzung eine Verunsicherung, die die für das Erlernen von Prosozialität notwendige Übungswilligkeit der Spieler gefährdet.

Alle diese Überlegungen legen dem Erwachsenen eine weitestgehende Zurückhaltung hinsichtlich seines Eingreifens in das Spielgeschehen nahe. Das zu realisieren erscheint mir angesichts der vorhandenen Fixierung des Erziehers auf eine möglichst umfassende und intensive Beschäftigung mit dem Kind nur dann möglich, wenn der Pädagoge - wie bereits zuvor angedeutet - die der aktiven wie latenten Interaktionsbeziehung mit den Kindern inhärenten Informationen über prosozialitätsbehindernde Reaktionsketten feststellt und im Hinblick auf ihre Aufhebbarkeit selbstkritisch analysiert: ersteres im Verlauf der distanziert beobachtenden Spielbegleitung, letzteres

primär post-situativ zur Planung eines veränderungsversprechenden Vorgehens unmittelbar vor und während des Spiels der Kinder mit Objekten. Dabei wäre sowohl die Konstatierung als auch die Analyse inhaltlich auszurichten an den Fragen nach dem positiven wie negativen Eigenanteil am prosozialen bzw. antisozialen Geschehen zwischen den Kindern innerhalb der Spiel- bzw. Großgruppe.

5.1.2.3. Rückkopplung der Spielerfahrung an den familialen Kontext

Die bislang diskutierten Möglichkeiten des Erziehers innerhalb des Objektspiels, das Erlernen einer prosozialen Hinwendung zum anderen bei den seiner Betreuung überstellten Kindern zu erhöhen, können prinzipiell durch darüber hinausgehende Maßnahmen ergänzt werden.

Ausgangspunkt ist der situative Ansatz¹⁾, nach dem der unmittelbar äußere Lebenszusammenhang der Kinder im Vorschulalter²⁾ sowie die darin gesammelten Alltagserfahrungen³⁾, sei es durch Diskussion oder handelnde Darstellung eines bestimmten Themas, in das Curriculum hereingeholt und über parallele oder anschließende Besuche in

-
- 1) Hierzu etwa CURRICULUMENTWICKLUNG im Vorschulbereich, Bd. I und II. Hg. J. ZIMMER. 1973
 - 2) Vgl. zur Notwendigkeit, produktiv an Vorhandenes anzuknüpfen auch HORKHEIMER, M.: Traditionelle und kritische Theorie. Vorwort zur Neupublikation. 1968, 9.
 - 3) Dazu BROMME, R. u. a.: Aktionsforschung und die Produktion und Distribution psychologischen Wissens. 1978, 76 f.

den angesprochenen Einrichtungen bzw. die tatsächliche Interaktion mit den ihnen zugehörigen Personen wieder an die äußere Erfahrungswelt zurückgekoppelt werden.

Entscheidend ist, daß prosoziale Kompetenzerwerb nun gleichrangig neben das ursprünglich erstrebte sachorientierte Lernen gestellt wird. Zu denken ist dabei beispielsweise an ein curriculumgebundenes Problematisieren von Minderheitenproblemen in der eigenen Institution - z. B. im Rollenspiel - anhand der Schwierigkeiten von Außenseitern prosozial adressiert zu werden. Dabei ist es für den Erfolg des Lernprozesses lediglich von gradueller Bedeutung, ob diese ihre Stellung aufgrund psychischer, physischer oder aber ethnischer Besonderheiten innehaben.

Um bei den Heranwachsenden eine prosoziale Hinwendung zu diesen Kindern zu erreichen, damit erstere zu Solidaritätseinsicht geführt und letztere vor einer andernfalls schon im Vorschulalter drohenden Isolation bewahrt, sowie mit Argumenten zur Gegenwehr ausgestattet werden können, ist es nach meiner Einschätzung wichtig, die Relativität von Zuschreibungsprozessen aufzuzeigen. Dazu biete sich - in Anlehnung an die in den nigerianischen Vorschuleinrichtungen beobachtete Prioritätenverlagerung bei der Gruppeneinteilung - ein Durchspielen des Gruppenanschlusses von Individuen an: Durch Rückgriff auf personale Besonderheiten im Aussehen oder Auftreten der Kinder kann diesen wechselseitig die Rolle des Betroffenen zugeschrieben und so neben der Einsichtnahme in die strukturelle Bedingtheit von Zuschreibungsprozessen auch ein

empathisches Eindenken wie Einfühlen¹⁾ in die Problemlage des anderen optimiert d. h. pro-soziale Interaktion strukturell ermöglicht werden.

Damit die so eingeleiteten Lernprozesse auch das Reagieren des Kindes außerhalb der vorschulischen Institution, d. h. einem erweiterten Personenkreis gegenüber bestimmen können, ist es wichtig - und hier wird die Bedeutung der Anlehnung an den situativen Ansatz offensichtlich -, die den Kindern am Beispiel von betroffenen Spielkameraden in ihrer Negativität als fragwürdig nachgewiesene Definition von Auffälligkeit zu transformieren auf die außerinstitutionelle Bezugsgruppe des bislang als Außenseiter geltenden Kindes. Deshalb ist es notwendig, die Heranwachsenden gezielt mit Vertretern dieser gesellschaftlichen Randgruppen bekanntzumachen.

Dazu ergeben sich besonders im Hinblick auf eine Kontaktaufnahme mit ethnisch differierenden Personenkreisen - wie z. B. ausländischen Arbeitnehmern²⁾ - Besuche bei oder von den Eltern bzw. Verwandten außerhalb des arbeitszeitparallelen Vorschulalltags. Durch verbale wie demonstrative Informationen über den soziokulturellen Hintergrund der vorschnell Diskriminierten müßte es meiner Ansicht nach ansatzweise gelingen, die ebenso wie dem eigenen Verhalten auch dem Handeln anderer inhärente Logik und Gesetzmäßigkeit aufzuweisen.

Einmal wäre durch ein solches Vorgehen ein direkter Bezug zu den von Diskriminierung Betroffenen hergestellt, die sich fortan innerhalb des Kindergartens als Repräsentanten einer Gruppe und damit im Selbst-

1) Siehe TEUTSCH, G.M.: Lernziel Empathie. 1977 sowie EISENBERG-BERG, N./E. GEISHEKER: Content of Preachings and Power of the Model Preacher, 1979

2) MÜLLER, H.: Ausländische Arbeiterkinder in der Bundesrepublik. 1979; FUJIKI, U.: Ausländerkinder. 1980 sowie RIST, R.C.: On the Education of Guest Worker Children in Germany. 1979

wertgefühl gestärkt empfinden können. Zum anderen ist durch Einbeziehung der Eltern, die als mittelbar in die vorschulische Institution integriert gelten können, noch am ehesten auf Einverständnis mit den genannten und ähnlichen Erziehungsmaßnahmen bei den Administratoren zu rechnen. Das gilt besonders für jene Einrichtungen, die sich in ihrer Konzeption lediglich insoweit an das Prinzip des situativen Ansatzes anlehnen, als alljährlich die angehenden Schulanfänger sowohl im Gespräch wie auch durch einen Besuch der Erstkläßler in der nächstgelegenen Grundschule auf den bevorstehenden Wechsel vom Kindergarten- zum Schulbesuch vorbereitet werden. Allerdings bleiben hier meiner Beurteilung nach im situationsorientierten Verfahren schlummernden Potenzen zur personen- wie sachbezogenen Lernintensivierung beim Kind unausgeschöpft.

5.1.2.4. Implikationen für die Elternarbeit

Infolge des zur unmittelbaren Abhängigkeit von der Institutionsleitung führenden Angestelltenverhältnisses der Erzieherin ist es meiner Einschätzung nach für diese nicht einfach, von der Institution ausgehende Widerstände aus dem Weg zu räumen, die sich gegen die angedeutete Wahrnehmung extracurricularer Erziehungspotenzen oder gegen die zuvor diskutierte intracurriculare Prioritätenverschiebungen richten. Deshalb erscheint es bei der beschriebenen Ausgangskonstellation zur Durchsetzung von Veränderungen unabdingbar notwendig, im Zusammenarbeit mit den Kollegen vorzugehen und innerhalb der Elternschaft um Rückhalt für die pädagogischen Modifizierungsvorstellungen zu werben.

Das Trachten nach Unterstützung durch die Eltern ist jedoch auch dann von Bedeutung, wenn die Realisierung einer prosozialen Konzeption der vor-

schulischen Erziehung bereits innerhalb des Kindergartens angestrebt wird. Denn die andernfalls entstehende Desintegration von vorschulinstitutionell vermittelten Werten und jenen, die in der primären Sozialisationsinstanz Familie dominieren, würde zu einer durchaus als problematisch einzuschätzenden Desorientierung der Heranwachsenden führen.¹⁾

Ansatzpunkt für die Konzeption einer Elternarbeit, die um aktive intrafamiliäre Unterstützung des Lernziels "Prosozialität" bemüht ist, wäre meines Erachtens - angesichts der in Absatz 3.2.1.1. hervorgehobenen Erwartungen an die professionalisierte Vorschulerziehung - einmal die Aufklärung über die Bedeutung der Peergroup. Dies sollte vor allem unter dem Aspekt ihres Wirkens auf die von den meisten Erziehungsberechtigten erstrebte Intensivierung des individuellen Lernprozesses²⁾ erfolgen. Jedoch ist auch hinzuweisen auf die defizitären Folgen für den einzelnen, wenn eine intensive Erfahrungsakkumulation mit Gleichaltrigen³⁾ vor dem Schulbeginn ausbleibt. Daneben muß die Elternarbeit abzielen auf die Verdeutlichung der - in der FR NIGERIA noch existenten - langfristigen Erziehungsentlastung der Eltern. Da gilt es die spezifische Funktion des Erziehers zu Beginn und im Verlauf des Spiels der Kinder mit Objekten überzeugend zu erläutern, sowie zu demonstrieren, daß die kindergarteninterne ebenso wie die nachbarschaftliche Peergroup keinesfalls als

1) Vgl. zum schizophrengen Charakter von separierten sozialen Systemen auch VINNAI, G.: Identitätszerstörung im Erziehungsprozeß. 1971/72, 31.

2) Auf die Beziehung zwischen sach- und personengerichtetem Lernen wird detaillierter im nachfolgenden Unterpunkt eingegangen.

3) Zur Bedeutung von Peers sowie Erwachsenen im Sozialisationsprozeß siehe auch LEWIS, M./L. ROSENBAUM: Introduction. 1975, 7 und MOELLER-SOEHNKE, S.: Beobachtungen zu sozialen Beziehungen von Kleinkindern. 1971/72, 17.

ein mit der Erwachsenen-Kind-Interaktion konkurrierendes Beziehungsgefüge betrachtet werden darf, sondern als ein sozialisationsergänzendes Instrument verstanden werden muß.

Diese und ähnliche Explikationen, die die Eltern zur kritischen Reflexion ihres bis dahin vertretenen Beurteilungsstandpunktes hinsichtlich der Einschätzung von Erziehungsinhalten und -methoden anhalten sollen, erscheinen mir recht vielversprechend, um ein rationales Akzeptieren des Prosozialitätskonzepts einzuleiten. Problematisch ist hierbei allerdings die Methode, weil die herkömmliche Art der Elternarbeit vorwiegend mittelschichtorientiert ist. Um alle Schichten zu erfassen, ist deshalb die Erarbeitung neuer Konzeptionen erforderlich. Ziel ist es, daß sich die Eltern empathisch auseinandersetzen mit den graduell abweichenden bis entgegengesetzten Ansichten des Pädagogen und im Sinne einer prosozialen Konfliktlösung in die Modifizierung ihrer vorherig eingenommenen Position einmünden lassen. Das beinhaltet für sie die konkrete Erfahrung eines interpositionellen Annäherungsprozesses und stellt infolgedessen einen ersten Schritt dar, um ihr theoretisches Zugeständnis an Prosozialität in der Praxis zu verwirklichen. Dann gelingt meiner Ansicht nach auch der Umgang mit den eigenen Kindern die Orientierung am prosozialen Handlungsprinzip. Eine anhaltende Wirkung im Sinne einer Prosozialitätsrealisierung jedoch ist nur dann zu erwarten, wenn die von den sozioökonomischen Strukturen immer wieder erzwungene Zentrierung auf das Individuum durch die permanente Vergegenwärtigung der fortschreitenden Isolierung des einzelnen sowie die dadurch bewirkten individuellen Schädigungen von den Eltern - unterstützt durch die Pädagogen - permanent theoretisch in Frage gestellt und praktisch unterlaufen wird.

Wie die zunehmend von den Eltern artikulierte Erwartung sozial gruppaler Kompetenzvermittlung im Kindergarten andeutet, nimmt ein entsprechendes Problembewußtsein bei der Bevölkerung zu. Wenn die vorschulischen Institutionen deshalb diesem Wunsch der Erziehungsberechtigten nur ungenügend Rechnung tragen - eine Schlußfolgerung, die aus den vorliegend analysierten institutionellen Beispielen allerdings nicht abzuleiten ist -, so könnte dies nach meiner Einschätzung zusammen mit der rückläufigen Geburtenrate verantwortlich zeichnen für die sinkende Nachfrage nach Kindergartenspielflächen.¹⁾ Während letztere Ursache des Rückganges in der Nachfrage nach Kindergartenplätzen nicht durch vorschulpädagogische Maßnahmen zu beeinflussen ist, kann der Gefährdung institutionalisierter Erziehung durch Rückzug der auf Sozialerziehung Wert legenden Eltern begegnet werden, indem Prosozialitätserwerb zum Lernziel erhoben wird.

Der Nachweis derartiger Zusammenhänge kann auch jene Institutionsvertreter von der Notwendigkeit prosozialitätsorientierter Curricula überzeugen, die gegenwärtig uneingeschränkt an der ausschließlich positiven Bewertung individuumzentrierter Kindergartenerziehung festhalten und in diesem Sinne z. B. über ihren Dachverband auf die von diesem gleichfalls unterhaltene Erzieherausbildung determinierend Einfluß nehmen.

5.1.2.5. Veränderung des Systems der Erzieherausbildung

Insofern als sie dadurch eine Qualifizierung des angehenden Pädagogen in persönlichkeitsorientiertem Umgang mit seinen späteren Schützlingen bewirken,

1) Hier noch COLBER-SCHRADER, H./M.KRUG: Das erprobungsprogramm im Elementarbereich. 1980, 22.

steht dies einer Vorbereitung auf die Vermittlung prosozialer Kompetenz später im Curriculum nicht entgegen. Denn es gilt die latent vorhandenen physischen, psychischen und kognitiven Fähigkeiten des einzelnen zu aktualisieren, damit er die Kompetenz zu prosozialer Handlung erwerben kann.

Im Extrem impliziert jedoch die angegebene Erziehungsorientierung, daß der Auszubildende auf die Unilinearität von Lehr- und Lernbezügen fixiert wird. Das beinhaltet, daß er einerseits als momentan rezeptiv Lernender von den ihn unterweisenden Personen sowie andererseits durch den wachsenden Konkurrenzdruck von den Mitschülern und späteren Kollegen getrennt wird. Dadurch fallen diese gleichzeitig als von Prosozialität fort. Gleichzeitig bedeutet es, daß der angehende Erzieher bei der nachfolgenden Berufsausübung, da er in seiner Funktionsausübung als Lehrender keine Anregung von einem Gegenüber erwartet, in der Kontaktaufnahme mit den Kindern ebenso wie in der mit deren Eltern limitiert und infolgedessen nicht in der Lage ist, sein Wirken als prosoziales Modell einer kritischen Selbstreflexion zu unterziehen.

Wenn auch nicht in der hier angedeuteten Stärke, so drängen die Ausbildungsinstitutionen ihre Educanden doch tendenziell ebenso wie dies für die in dieselben konkurrierenden gesellschaftlichen Zusammenhänge eingebetteten Familienverbände und vorschulischen Einrichtungen aufgewiesen wurde, in die Abwendung und Isolation von all jenen Bezügen, die außerhalb des unmittelbar individuellen Interesses zu liegen scheinen.

Entscheidend ist meines Erachtens , daß die sinkende Nachfrage nach Kindergärtenplätzen die Ausbildungsinstitutionen vermehrt dazu zwingt, bei der Gestaltung der Ausbildungsgänge die spezifischen Interessen des jeweiligen Trägers zu berücksichtigen. Denn diese sind es, die den Absolventen am wahrscheinlichsten eine Arbeitsstelle garantieren können.

Da jedoch die Trägerverbände konkurrierende Unternehmen sind, deren Existenzsicherungssystem auf der Abgrenzung zueinander beruht, wird es immer schwieriger, eine Öffnung zu den Schulungssystemen gleicher Funktion und damit eine Transzendierung der eigenen Ingroup zu erreichen. Dabei läge in der integrativen Auswertung der Mannigfaltigkeit von Inhalten, Zielperspektiven wie Methoden ¹⁾ eine beachtliche Potenz, um den Erziehern die Relevanz prosozialer Kompetenzen sowie deren Einsatz am praktischen Beispiel zu demonstrieren. Das zu realisieren dürfte allerdings erst dann in absehbare Nähe gerückt sein, wenn eine Bedeutungsverringerung der interinstitutionellen Konkurrenz erzielt werden könnte.

Auf einen gangbaren Weg verweist meines Erachtens die in der FR NIGERIA demonstrierte organisatorische Angliederung der vorschulpädagogischen Aus- und Weiterbildung an die staatlich getragenen, auch in der BR DEUTSCHLAND arbeitgeberunabhängigen Institute für Erziehungswissenschaft der Universitäten bzw. an andere aus öffentlichen Geldern finanzierte Ausbildungsstätten. Allerdings erscheint diese Anregung angesichts der dann erforderlichen Gesetzesabänderungen zur Umstrukturierung der Gewaltenteilung zwischen öffentlichen und privaten Trägerschaften für die Bundesrepublik zum gegenwärtigen Zeitpunkt als nicht umsetzbar. Daneben spricht inhaltlich gegen ein solches Ansinnen, daß die in der Vielfältigkeit

1) Hierzu SCHLEICHER, K.: Ausbildung für eine fachkompetente Kindergartenarbeit. 1977, 89 f.

der Ausbildungsgänge liegenden Anregungspotentials verlorengehen würden.

Die Einlösung der vom Pestalozzi-Fröbel-Verband seit langem vorgeschlagene Vereinheitlichung der Erzieherausbildung auf Bundesebene¹⁾, bei der auf die Verstaatlichung der Institutionen bzw. die Übernahme ihrer Funktionen verzichtet wird, hingegen verspricht eine weitestgehende Erhaltung von Vielfalt bei gleichzeitiger Reduktion des interinstitutionellen Konkurrenzverhältnisses: letzteres, da formal, d.h. bezüglich der Ausbildungsdauer und ihrer Phasen, sowie substantiell, also die Lehrinhalte in Quantität wie Qualität betreffend, gemeinsame Nenner gefunden und zugrundegelegt werden sollen - ersteres, weil durch die Erhaltung der Trägerschaft ein, allerdings minimierter, Spielraum für differenzierende Prioritätensetzungen bleibt. Dabei deutete die Realisierung dieses integrativen Prozesses an, wie und daß auch auf institutuineller Ebene das auf ausgleichenden Kompromiß abzielende Prosozialitätsprinzip eingelöst werden kann. Damit steigt für die angehenden Erzieher die Chance, innerhalb ihrer institutsionsgebundenen Ausbildung strukturell und umfassend, statt zu einer allein intracurricular vermittelten Technik verkürzt, das Prinzip der prosozialen Konfliktlösungsstrategie zu erlernen.

Das dadurch vorbereitete Gelingen der zuvor erläuterten Erziehung des Kindergartenkindes zu Prosozialität kann graduell noch intensiviert werden, wenn der gegenwärtig in der Regel ein Jahr umfassende praktische Teil der Ausbildung genutzt wird, um den angehenden Pädagogen einzuweisen in die zuvor als prosozialitätsförderlich erläuterten Tätigkeitsbereiche

1) Vgl. HEMMER, K.P. u.a.: Zur Erzieherausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. 1977, 15

innerhalb und außerhalb des Curriculums. Dabei gilt es nach meiner Einschätzung vor allem, dem Erzieher selbst die Erfahrung jener Interaktionsprämisse zu ermöglichen, die er während und im Anschluß an sein Praktikum den Kindern vermitteln soll: die Hinwendung zum anderen bzw. die Öffnung zu Außenbezügen.

Dann aber ist es nötig, darauf zu verzichten, die Praktikanten - sei es theoriebezogen durch den einmal wöchentlich stattfindenden Schulbesuch und praxisbezogen durch den meist von einer träger-loyalen Gruppenerzieherin beaufsichtigten Umgang mit den Kindern - primär zur Konformität mit der trägerspezifischen Ingroup anzuhalten. Stattdessen sollte ihnen nahegelegt werden, die mittel- oder unmittelbar von ihren Erziehungsmaßnahmen betroffenen Eltern bzw. Kinder als Interaktionspartner zu akzeptieren: Mit ihren oftmals anders polarisierten Interessen am Curriculum können sie zur Modifizierung des Eigenverhaltens sowie zum Erwerb sozialer interpersoneller Konfliktlösung Strategien beitragen. Besonders die Realisierung des letztgenannten Ausbildungsziels - wie im Praktikum so auch in der vorgelagerten Schulungsphase - verspricht, da es sich um ein kontinuierliches In-Beziehungs-Setzen von abstrahierter Theorie und direkt bis indirekt erfahrener Praxis handelt, für den Pädagogen die Gewährleistung prosozialen Kompetenzerwerbs in kritischer Selbstreflexion.

5.2. Erziehungsanregungen für die institutionellen Beispiele der FR NIGERIA

Was der Vergleich der landesspezifischen Ergebnisse aus dem Bildertest zu vermuten nahelegte, wurde durch die Resultate der Beobachtungsauswertung bestätigt: Die nigerianischen Kinder engagieren sich wesentlich häufiger als ihre bundesdeutschen Altersgenossen in prosozialen Zuwendungen gegenüber anderen Vorschulkindern - sei es der Spielgruppenpeer oder ein der Outgroup angehöriger Spieler. Werden jedoch die landesspezifischen Ergebnisse für sich betrachtet und einer Bewertung unterzogen, so fällt die gemessen an der sozial gruppalen Wertausrichtung der Kinder lediglich geringe prosoziale Adressierung von Outgroupangehörigen auf. Hier eine Optimierung des prosozialen Engagements der Kinder zu erreichen ist meines Erachtens der vorschulischen Erziehung in der FR NIGERIA anzuempfehlen.

5.2.1. Gefahr der Separierung von Fremdgruppen und der eigenen Bezugsgruppe

Im Verlauf der vorangegangenen Diskussion wurde von mir aufgezeigt, daß die prosoziale Zuwendung der nigerianischen Kinder gegenüber anderen Vorschulkindern primär im Zusammenhang gesehen werden muß mit der familialen Sozialisation und Erziehung. Dort nämlich werden Lerninhalte vermittelt, die auf dem Wert der Gruppenzentrierung abzielen, infolgedessen die Hinwendung zum anderen obligatorisch erfordern und so strukturell die prosoziale Interaktion vorbereiten.

Es kann nicht davon ausgegangen werden, daß die nigeriansichen Kinder mit zunehmenden Alter generell prosozial interagieren, Denn da die Familie mit ihrer prosozialitätsorientierten Erziehung primär die Ab-

sicherung der eigenen Gruppe intendiert, müssen die Kinder prinzipiell zur Abgrenzung gegenüber anderen Bezugssystemen angehalten werden. Dadurch verlieren nicht nur beispielsweise ethnische Fremdgruppen als potentielle Adressaten von Prosozialität an Bedeutung. Gleichzeitig wirkt die konsequente Orientierung am Prinzip der gruppalen Abgrenzung auch auf die eigene Bezugsgruppe zurück und führt dazu, daß immer wieder neue Untergruppen gebildet werden, die sich tendenziell voneinander abkapseln - etwa benachbarte Dorf- bzw. Stadtgemeinschaften - und ihre Werte gegeneinander abgrenzen bis negieren. Dadurch entstehen manifeste Vorurteilsstrukturen, deren Intensität sich proportional verhält zu dem Grad der regionalen Entfernung bzw. ethnischen Fremdheit ¹⁾.

Diese Vorurteilsbildung, die bei den Kindern im Vorschulalter bereits einsetzt ²⁾, stellt ein besonderes Problem dar für den Vielvölkerstaat Nigeria, zumal eine vorurteilsreduzierende Verständigung der ethnischen Gruppen untereinander dadurch erschwert wird, daß die Landessprache Englisch, die erst seit landesweiter Einführung der kostenfreien Primarschul-erziehung anfang der Siebziger Jahre einer größeren Bevölkerungsgruppe wenigstens in den Grundbegriffen zugänglich wird, der offiziellen Interaktion in staatlichen Institutionen vorbehalten bleibt. Der inoffizielle Sektor - inklusive des regionalen Geschäftslebens - wird hingegen von der Muttersprache determiniert, wodurch in städtischen Ballungszentren, in denen als Folge der Landflucht verschiedenste ethnische Gruppen zusammenleben, mehrere der vielen unterschiedlichen, oft nicht miteinander verwandten und

1) Eine nicht unwesentliche Rolle spielt hier, inwieweit die Stammesgeschichte Verbindungen zwischen den Volksgruppen herzustellen vermag.

2) SCHMITT, R.: Soziale Erziehung in der Grundschule. 1976, 21.

zuzüglich in stark differierende Dialekte untergliederten Sprachen gesprochen werde. Das erschwert es, da Gruppen im Fall des Konfliktes Stellvertreter abordnen können, besonders für das Individuum erheblich, die eigenen Interessen gegenüber Angehörigen anderer ethnischer Gruppen zu vertreten bzw. macht es unmöglich, von diesen in den postulierten Anliegen verstanden zu werden.

Wird an dieser, sich im Sprachproblem manifestierenden aber in der auf Gruppenausrichtung abzielenden, traditionell orientierten Familienerziehung strukturell angelegten *P a r z e l l i e r u n g* festgehalten, ist die Realisierung des Ziels der Mündigwerdung des Individuums, d.h. die Reflexion gesamtgesellschaftlicher Zusammenhänge bzw. die selbstkritische Analyse des Eigenverhaltens und die Realisierung von Prosozialität innerhalb dieses Kontextes, ebenso wenig gewährleistet wie die davon abhängige Gesellschaftskonstituierung durch bewußte Spontanität freier Individuen¹⁾.

Als erschwerendes Moment für eine Einlösung kommt hinzu, daß die Industriegesellschaften, primär über wirtschaftliche Verflechtungen, zunehmend Einfluß auf die nigerianische Gesellschaft der Gegenwart nehmen. Damit ist eine neue Weltorientierung verbunden, die oft in Diskrepanz zu den historisch gewachsenen Wertmustern der Bevölkerung steht.

Daß der Wert der beispielsweise individuumzentrierten Leistungsorientierung im Begriff steht, den der Ausrichtung an der Gruppe und der Gewährung von Prosozialität zu überrollen, zeigt sich etwa in den Erziehungsanforderungen der Eltern an die Vorschule: Wird die sich hier abzeichnende Entwicklung in der Wertausrichtung nicht unterbrochen, ist der Zeitpunkt abzusehen, wann sich auch das Erziehungsvorgehen der Eltern selbst umorientieren wird.

1) Siehe Kapitel 2.

Schon heute ist intrafamiliär erst bei einer kleinen Bevölkerungsgruppe und in der Regel ohne gänzliches Abbrechen der Kontakte - der Tendenz nach ein Rückzug aus der Verantwortung gegenüber dem Großfamilienverband zu beobachten, der die Familie unfähig macht zur Wahrnehmung ihrer sozialen Versorgungsfunktion und mitverantwortlich zeichnet für die Konstituierung des in der FR Nigeria bedeutenden Problems sozialer Randgruppen. Denn wenn primär jene Individuen z. B. materiell prosozial adressiert werden, die wahrscheinlich in der Zukunft einen unmittelbaren Beitrag zur Erhaltung der eigenen familialen Subeinheit zu leisten vermögen, während solche Freunde und auch Verwandte, die im Vergleich zum eigenen Emporkommen nicht mit aufgestiegen sind, aus der Bezugsgruppe ausgeschlossen und auf die dann wohl gleichfalls in materieller Not lebenden restlichen Großfamilienangehörigen zurückgeworfen werden, ist ein beachtlicher Bevölkerungsanteil bei Erwerbslosigkeit oder -unfähigkeit unzureichend bis gar nicht versorgt.

5.2.2. Befähigung des Kindes zur Ausweitung des prosozialen Engagements über die gruppale Abgrenzung hinaus

Die in Bezug auf andere ethnische Gruppen bestehende und sich in der Großfamilie anbahnende Parzellierung kann die Vorschulerziehung nicht beheben. Dazu wären anhaltende Maßnahmen auf politischer Ebene notwendig. Jedoch kann die vor-schulische Erziehung meiner Einschätzung nach zu einer Verringerung der angedeuteten Separierungsbestrebungen beitragen, in dem sie auf interpersoneller Ebene eine Annäherung zwischen den diver-

gierenden Parteien anzutreten versucht¹⁾: durch Erweiterung des Adressatenkreises von Prosozialität.

5.2.2.1. Intensivierung des Erwachsenen-Kind-Kontaktes als Erziehungsziel der Vorschule

Das primäre Ziel der vorschulischen Erziehung liegt im Abbau der intergruppalen Vorurteilsstrukturen, weil dies das relevanteste Gegenwartsproblem in der FR Nigeria ist. Es ist zu erreichen über ein mündiges, d. h. konflikt-, wie entscheidungs- und handlungsfähiges Individuum, das die Diskrepanz zum anderen über prosoziale Zuwendung überwindet.

Der Vorschulerziehung fällt diese Aufgabe deshalb zu, weil innerhalb der Familie für die Kinder im Alter von drei bis fünf Jahren ein *D e f i z i t* in der *B e t r e u n g* durch den Erwachsenen vorliegt hinsichtlich der - für den Erwerb von Prosozialität notwendigen - Stabilisierung der Persönlichkeit.

Deshalb umfaßt der der vorschulischen Erziehung in bezug auf den Abbau intergruppalen Vorurteile meines Erachtens neu zugrundezulegende Erziehungszielkatalog für den Erzieher die Aufforderung, die Beziehung zum Kind nicht - wie in den Beobachtungsbeispielen ausschließlich - auf die Ausübung einer Kontrollfunktion zu beschränken²⁾, wie sie von den Eltern innerhalb der Familie eingenommen wird. Demgegenüber müssen die Pädagogen durch bewußtes Erziehungsengagement auf die Intensivierung wie Ausgestaltung des Vertrauensverhältnisses zwischen Kind und Betreuer hinsteuern, wobei nach meiner Einschätzung Grundlage des neuen Beziehungsverhältnisses die Einlösung der Reflexivitätsprämisse ist.

1) Zum Verhältnis der interpersonellen zur gesellschaftlichen Ebene vgl. auch Absatz 2.2.

2) Zur Übernahme von Modellfunktionen ADERMAN, D./ L. BERKOWITZ: *Observational Set, Empathy, and Helping*. 1970, 141.

Das schließt etwa ein, daß das Kind ganz gegensätzlich zu der Situation in der Familie in der Vorschule vom Erzieher bewußt dazu angehalten wird, auf den Erwachsenen zuzugehen und ihn beispielsweise dazu aufzufordern, verbale Information zu gewähren oder aber demontrativ unterwesisend prosoziale Unterstützung zu leisten.

Die Beobachtungsergebnisse der bundesdeutschen Beispiele vorschulischer Erziehung weisen in bezug auf das Spiel der Kinder mit Objekten vor allem auf emotionale Stärkung und intellektuell munuelle Kompetenzförderung als Bereiche hin, die für eine Erzieherintervention infragekommen, und legen als technisches Vorgehen zur Provozierung von Hilfsaufforderungen die gelegentlich direkte Anwesenheit der Erzieherin während des Spielgeschehens nahe.

Angesichts der aufforderungshemmenden Erfahrung der Kinder im Umgang mit Erwachsenen innerhalb der Familie ist allerdings dieses passive Sich-Anbieten allein nicht ausreichend um sie im Rahmen der Vorschulziehung zur Adressierung des Erwachsenen zu bewegen.¹⁾ Hinzukommen muß bei aktuellen Anlässen wie der Beobachtung von Inkompetenzen bei den Kindern etwa das aktive Anerbieten einer Unterstützungslleistung durch den Vorschulpädagogen. Dazu ist es nach meiner Einschätzung angezeigt, daß dieser in Anlehnung an die Reflexivitätsprämisse ebenso wie das Kind, das auf der Basis eines Vertrauensverhältnisses den Erzieher anzusprechen und somit als direkten Interaktionspartner zu akzeptieren lernt, seinerseits zum Lernenden wird und die Fähigkeit erwirbt, sich selbst als geeigneten Adressaten prosozialer Aufforderung in den Mittelpunkt der kindlichen Interaktion zu stellen.

Ob diese einzulösen ist hängt vor allem von der

1) A(c/8 und 9: Trotz akuter personaler Bedrängnis eines Spielers wird die anwesende Erzieherin nicht um Unterstützungsleistung angegangen.

Erzieherausbildung ab, innerhalb derer darauf Wert gelegt werden sollte, die angehenden Pädagogen zu einer streng selbstkritischen Gewährung von Unterstützungsleistungen anzuhalten. Nur so sind die der Distanzwahrung inhärenten Vorteile einer zeitlich umfangreichen sowie aus den Bedürfnissen des Kindes entstehenden Persönlichkeits- und Kompetenzentfaltung zu bewahren. Denn obwohl ich der nigerianischen Vorschulerziehung primär die Ausgestaltung des Erzieher - Kind - Verhältnisses empfehle, weil die Peergrouppbildung innerhalb der gesamten Erziehungsstruktur des Landes existent ist, muß gleichzeitig die in der BR DEUTSCHLAND akute Gefahr der Manifestierung eines direkten Abhängigkeitsverhältnisses überintensiver Art zwischen Betreuer und Kind unbedingt vermieden werden.

Neben der Stabilisierung des einzelnen durch Intensivierung der Erzieher-Kind-Beziehung ist es Aufgabe eines jeden Pädagogen, der angesichts der obig beschriebenen Vorurteilsstrukturen innerhalb der FR NIGERIA die Notwendigkeit zum Vorurteilsabbau durch Prosozialitätserziehung erkennt, innerhalb des Curriculums die soziale wie ethnische Gruppenzugehörigkeit bewußt integrativ zu akzentuieren.

Das beinhaltet erstens, die Klassenverbände und ihre Untergruppen möglichst gemischt in bezug auf diese Merkmale zusammenzusetzen. Allerdings ist die Realisierung eines solchen Anliegens durchaus problematisch. Denn ein gemischtes ethnisches Spektrum zu erreichen erforderte z.B. nicht nur die wohlgeplante Situierung der vorschulischen Einrichtung in der Nähe solcher Straßenzüge oder auch Stadtviertel, wo einheimische und zugewanderte Bevölkerungsgruppen ansässig sind. Auch die Einigung auf Englisch als Instruktionsmedium wäre kaum zu umgehen, benachteiligte aber massiv die Kinder aus jenen Elternhäusern, in denen die betreuenden Erwachsenen eine nur geringe formale Schulbildung aufweisen.

- 188 -

Um diesen Kindern andererseits den Eintritt in die Vorschulinstitution zu ermöglichen, ist eine organisatorische Umstrukturierung der Einrichtungen notwendig. Denn angesichts der Armut weiter Bevölkerungsgruppen reicht es nicht aus, die Beitragsleistungen der Eltern, wie in den deutschen Kindergärten auf ein Drittel zu reduzieren. Anzustreben ist vielmehr eine gegebenenfalls kostenfreie und ansonsten an der Zahlungsfähigkeit der Eltern zu bemessende Beitragsentrichtung - eventuell anzulehnen an die Regelungen in den deutschen Bundesländern mit Schulfreie, wo die Eltern freiwillig einen an den Bedürfnissen des Klassenverbandes orientierten Unkostenbeitrag leisten. Dieses Verfahren verspricht in der FR Nigeria aber nur dann Erfolg, wenn Gruppenbewußtsein und Streben nach Prestige bei den Wohlhabenden aktualisiert werden kann. Das aber ist bei einer ethnisch gemischten Kindergartenpopulation schwierig.

Eine zweite Strategie, um intergruppale Vorurteile durch Prosozialitätserziehung bei Kindern zu reduzieren besteht darin, im Rahmen der vorschulischen Betreuung sozusagen künstlich Situationen zu schaffen, in denen die Kinder als Angehörige der Majorität aber auch der Minorität systematisch zum Rollentausch angehalten werden. Dadurch lernen sie einerseits, sich empathisch in die Lage der Angehörigen der anderen Gruppe zu versetzen. Andererseits erfahren sie angesichts der Demonstration der Austauschbarkeit von Rollen, daß ihre eigene Wertorientierung, die Ungleichgewichtigkeit produziert, relativ werden kann.

Eine weitere Chance der Prosozialitätsbegünstigung liegt in der positiven Verstärkung jener Kinder, die der Vorschuleinrichtung oder aber innerhalb der Region zu einer ethnischen oder sozialen Minderheit gehören.

Einmal vermag er dadurch die von Diskriminierung Betroffenen personal zu stabilisieren. Zum anderen können die diskriminierenden Kinder ihre Negativeinschätzung als diskrepant zu der des Erziehers erfahren und dadurch lernen, sich in ihren Werten umzuorientieren.

Angesichts dieser Zielperspektive ist es notwendig das Medium Spiel neu zu durchdenken und kreativ auszugestalten. Dabei empfiehlt es sich, die Überlegungen an die im vorangegangenen Unterpunkt theoretisch begründete Konzeption des vom Erzieher anzuleitenden und im Verlauf distanziert zu begleitenden Spiels der Kinder mit Objekten anzulehnen. Über den angeführten Begründungszusammenhang hinaus verspricht die dieser Art der Spielbetreuung eigene, permanent kritische Auseinandersetzung mit dem kindlichen und dem eigenen Verhalten wie Vorgehen eine praxisbezogene Relativierung der nachfolgend theorieorientiert postulierten Anregungen, die sowohl in ihrer Auswahl als auch in ihrer inhaltlichen Präzisierung im Rahmen dieser Arbeit aspekthaft bleiben müssen.

Durch die spieleinleitend gegebenen Instruktionen zur Materialverteilung vermag die Erzieherin beispielsweise zu determinieren, daß Mitglieder der Minoritätengruppen solchen der Majorität Spielmittel abgeben können bzw. müssen. Zu denken etwa wäre dabei, in Anlehnung an das deutsche Beispiel, wo zwei benachbarte Gruppen sich einen Klebstoffvorrat teilen sollen ¹⁾, an die Übergabe der Verwaltung knapper Spielmittel an die von Diskriminierung betroffene oder doch bedrohte Kindergruppe bzw. Person. Zu bedenken ist allerdings, was die Analyse eben dieser Beobachtungssequenz gezeigt hat: Die Kinder neigen dazu, entsprechend ihrer sozialisationsgebunden erworbenen Reaktionsmuster die dargebotenen Konflikte zu regeln.

1) Deutsches Beispiel A/c/5.

Das kann ethnikübergreifend geschehen wie in der nigerianischen Einrichtung A oder aber zur Aktualisierung ethniktrennender Vorurteile und damit zu antisozialen Konfliktlösungsstrategien zwischen In- und Outgroup bzw. unter den Spielgruppenmitgliedern führen.

Sollen die Angehörigen der Majorität deshalb die Erfahrung machen können, daß auch Mitglieder einer Minorität ihnen etwas zu geben in der Lage sind und sie möglicherweise sogar auf dieselben angewiesen sind, muß die Erzieherin beobachten, inwieweit die den Kindern gebotene Chance von diesen zur integrativ prosozialen Verständigung genutzt wird. Reagieren sie desintegrierend, sind seitens des Vorschulpädagogen spielintervenierende Maßnahmen erforderlich, die den Spielern das alternative, möglichst gruppen- bzw. individuenverbindende prosoziale Engagement demonstrieren. Solcherart Erfahrungen dürften, sofern sie häufig und regelmäßig von den Kindern gemacht werden können, für die Kooperationsbereitschaft der verschiedenen ethnischen und sozialen Gruppen untereinander förderlich sein.

Eine weitere Möglichkeit, innerhalb des vorschulischen Spiels der Verfestigung von kindlichen Vorurteilsstrukturen entgegenzuwirken, besteht darin, vor dem Hintergrund dieser Zielperspektive spielgebundene Rollen zuzuteilen und auszugestalten. Das hieße in der Praxis, daß Kinder der Minoritätengruppe primär positiv besetzte Rollen einnehmen sollten, also solche, die das "Starke" bzw. "Gute" symbolisieren, während den Kindern der Majoritätengruppe vor allem negativ besetzte Rollen zuzuweisen sind. .

Keinesfalls jedoch darf diese Rollenfestlegung rigide gehandhabt werden; denn die Nachkommen der regionalen Minderheiten sind innerhalb der Familie in der Regel den gleichen ingroupisolierenden Verhaltensmaßregelungen ausgesetzt wie die der Mehrheit, weil

sie durch das bevorzugte Wohnen ihrer Eltern in unmittelbarer Nachbarschaft ethnisch gleicher Gruppen sowie die mietkostenbedingte Absonderung der sozialen Schichten voneinander ebenfalls eine outgroup-isolierende Sozialisation erfahren können. Soll deshalb beiden Gruppen über das Gefühl der Ohnmacht die Erfahrung der Willkürlichkeit von Zuschreibungsprozessen und langfristig, d.h. mit zunehmendem Alter die Hinterfragung von Rollen sowie deren Verfestigung in Vorurteilsstrukturen ermöglicht werden, um dadurch beim einzelnen eine Persönlichkeitsänderung einzuleiten, so ist eine *alterndere und ältere* *lineares* *setzung* angezeigt. Die Prioritätenfestlegung hierbei wird allerdings den Angehörigen der kindergarteninternen Minorität gelten, weil sich bei ihnen innerhalb des Vorschulalltags die Diskriminierungserfahrungen vergleichsweise anhäufen dürften.

Spiele, die sich für die Umsetzung dieses Erziehungsziels eignen könnten, wurden zwar bei den der Auswertung zugrundegelegten Beobachtungseinheiten weder innerhalb der deutschen noch der nigerianischen Institutionen aufgezeichnet. Es wird jedoch von mir angenommen, daß sich diejenigen Spiele mit Objekteinsatz eignen, wo, wie im Darstellungsspiel, meist auf individueller Ebene bzw. in Mannschaftsspielen auf gruppaler Ebene, eine sich demonstrativ fehlverhaltende Person oder eine als "böse" deklarierte Gruppe spielinternen Sanktionen ausgesetzt wird.

Um eine vorurteilsreduzierende Erziehung innerhalb des vorschulischen Curriculums und außerhalb dessen zu seiner Absicherung leisten zu können, was die Befähigung der Kinder zur Ausweitung des prosozialen Engagements über die eigene soziale Schicht und ethnische Gruppe hinaus einschließt, muß der Erzieher schon im Verlauf seiner Ausbildung Kompetenzen erwerben bzw. vervollkommen können, die ihm selbst die für das Kind erstrebten Lernprozesse (Reduzierung der Vorurteile) ermöglichen. Dazu gehört die kritische Hinter-

fragung des eigenen Standpunktes und des diesem zugrundeliegenden Normen- wie Wertgefüges, wobei besonders das Letztgenannte der abstrahierenden Aufarbeitung von Zusammenhängen bedarf.

Das hebt die Bedeutung einer theoretischen Ausbildungsphase hervor, die für alle in der vorschulischen Erziehung tätigen Pädagogen auch hinsichtlich der Informationsgewinnung über Spezifika der lehr- und lernergerichteten Interaktion mit Vorschulkindern obligatorisch sein sollte.

Sie zu kombinieren mit einer praktischen Ausbildungsphase erscheint deshalb ratsam, weil der Erzieher sich außer in der Hinterfragung seiner gesellschaftsimmanenten Funktionsübernahme gleichzeitig in kritischer Selbstreflexion üben sowie in Maßnahmen zur Erleichterung der eigenen Verhaltensabänderung trainieren sollte. Dies erfordert die Praxis des realen Umgangs mit Kindern ebenso wie die der Ausbildung von Gesprächsfähigkeit zur Kontaktaufnahme und -pflege mit den Erziehungsberechtigten.

Zu denken ist deshalb langfristig an die Kreierung einer Organisationsform, die - anders als die Theorie und Praxis trennende Erzieherausbildung in der BR Deutschland - ein Kombinat darstellt aus dem in der Praxis stattfindenden On-the-job-training und der von staatlichen Institutionen der Erziehungswissenschaft übernommenen theoriebezogenen Weiterbildung.

Diese Konzeption verspricht, daß die Theorie, vertreten durch die in den Forschungsstätten tätigen Experten, und die Praxis, repräsentiert durch die Administratoren der vorschulischen Einrichtungen, die gleichzeitig die Interessen ihrer finanziellen Träger "Eltern" zu wahren haben, in ein reflexives Beziehungsverhältnis zueinander treten. Das ist umso wahrscheinlicher, als die theorie- bzw. praxistragenden Institutionen infolge ihrer unabhängigen Organisationsstruktur keinen direkt manipulierenden Einfluß aufeinander nehmen können.

Gelingt die angesprochene Einlösung der Reflexivitätsprämisse, so kann einerseits die Theorie bzw. Wissenschaft über Aufklärung und Demonstration praxisverändernd tätig werden. Das geschieht z.B., indem sie dafür sorgt, daß ein Betreuerteam aufgestellt wird, das sich aus Mitgliedern mit divergierendem ethnischen wie sozialen Background zusammensetzt. Andererseits kann über die Auseinandersetzung mit den der Praxis immanenten Widerständen jeweils aktuell abgesteckt werden, welche Teilschritte der Veränderung für den Pädagogen in der Gegenwart durchführbar sind bzw. welche im Hinblick auf die als Ideal postulierte Vorurteilsaufhebung auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden müssen.

5.2.2.2. Vermehrte Zuwendungen zum Kind als Ziel der Elternarbeit

Für die Elternarbeit ist meines Erachtens als Idealziel anzustreben, daß die die Kinder im familialen Kontext betreuenden Erwachsenen sich bezüglich fremder ethnischer Gruppen und anderer sozialer Schichten umorientieren. Das erforderte nicht die prinzipielle Aufgabe der eigenen Normen und Werte, vielmehr deren Modifizierung durch den Verzicht auf den gegenwärtig Denken wie Handeln bestimmenden Anspruch, ein objektiv richtiges Wertesystem zu vertreten. Dabei bezieht sich dies nicht nur auf die in den Kindergruppen vertretenen ethnischen Gruppen bzw. sozialen Schichten, sondern stellt - ebenso wie in leicht abgewandelter Form auch in der BR Deutschland - ein landesweit zu beobachtende Phänomen dar.

Das Ziel der Vorurteilsreduzierung bei den Eltern in die Praxis umzusetzen, stößt sowohl auf strukturelle Schwierigkeiten, weil die Vorurteilsstrukturen die Funktion haben, für die Bewältigung des intragesellschaftlich beständig wachsenden Konkurrenzdrucks als Orientierungsmuster zu dienen, als auch auf das Hindernis der Sprachbarrieren. Weder kann die vorschulische Erziehung Erwachsene zum Erlernen des Kommunikationsmittels "Englisch" anhalten, noch kann sie die Eltern

zum Rückgriff auf eine Sprache zwingen, in der sie sich gar nicht bis mangelhaft auszudrücken verstehen. Infolgedessen wäre es angezeigt, für die Elternarbeit auf neue Interaktionsmodi auszuweichen. Zwar sind zur Präzisierung von Vorschlägen detaillierte Studien notwendig, jedoch ist allgemein anzunehmen, daß dem Gespräch weniger Bedeutung beigemessen werden dürfte als dies in der Kindergartenerziehung in der BR Deutschland der Fall ist.

Die angedeuteten gesellschaftsstrukturellen wie auch die sprachlichen Barrieren hinsichtlich der Realisierung eines Vorurteilsabbaus bei der Bevölkerung durch Vorschulerziehung läßt es schon als beachtlichen Lernerfolg erscheinen, wenn die über Elternarbeit erreichbaren Erwachsenen die Bereitschaft zeigen, ihre eigenen Wertmuster in Frage zu stellen. Schon dies trägt zur Intensivierung der Nachhaltigkeit eines vom Curriculum ausgehenden Vorurteilsabbaus bei den Kindern bei, weil sich die Diskrepanz zwischen familialen Erziehungsinhalten und den Erziehungszielen des Erziehers verringert würde.

Um die aus der Desintegration von familien- und vorschulintern vertretenen Erziehungsvorstellungen leicht resultierende Verunsicherung der Kinder so gering wie möglich zu halten, sollte den Eltern und ihren Vertretern gleichfalls eine Angleichung ihres Erziehungsverhaltens an das der professionalisierten Erzieher nahegelegt werden. Das beinhaltet die Orientierung an der zweiten erziehungsdeterminierenden Prämisse der empfohlenen Neuausrichtung professionalisierter vorschulischer Erziehung in der FR Nigeria: Die Stärkung der kindlichen Persönlichkeit und Erweiterung der Kompetenz des einzelnen durch Intensivierung des Eltern-Kind-Kontaktes. Dabei würde die Umgestaltung der Interaktion zwischen Eltern bzw. elternähnlichen Bezugspersonen und Nachkommen, aber auch schon die zwischen der primär sozialisierenden Mutter und ihrem Kind ¹⁾ in eine betreuungsintensive und dennoch nicht

1) ZAHN-WAXLER, C. u.a.: Child Rearing and Children's Prosocial Initiations towards Victims of Distress. 1979

subordinierende Subjekt-Subjekt-Beziehung, entsprechen des bisher praktizierten Umgangsmodus', zu unterschiedlichen Konsequenzen führen: Die stark an den europäischen Erziehung orientierten Bevölkerungsgruppen¹⁾ haben - ähnlich wie die deutschen Eltern - tendenziell eine Vermeidung der zu Abhängigkeit und Handlungsunfähigkeit führenden Überfürsorglichkeit anzustreben. Die in der Bevölkerung überwiegenden, an traditionellen Erziehungsprinzipien ausgerichteten Erziehungsberechtigten hingegen sollten die soeben diskutierte ~~Einflussnahme~~ ^{Einflussnahme} der ~~Eltern~~ ^{Eltern} zu verwirklichen versuchen.

In der Praxis hieße das etwa, daß die Eltern ihre Kinder in ihren Fragen ernst nehmen. Die Notwendigkeit hierzu ließe sich vom Vorschulerzieher relativ einleuchtend begründen durch den Verweis auf das elterliche Bedürfnis, die Kinder intellektuell zu fördern. Letztere allein den Lerneinflüssen in der nachbarschaftlichen Peergroup zu überlassen ist angesichts der starken zeitlichen wie inhaltlichen Abhängigkeit von Lernprozessen²⁾ nicht ratsam. Denn ebenso wie die intensive Betreuung der Kleinstkinder bestimmt auch die der Kinder im Vorschulalter, inwieweit die in der späteren Schulzeit verlangte und erwartete Anhäufung von Faktenwissen geleistet werden kann.

Die sich in der Fähigkeit zur Speicherung von Fakten manifestierende Intelligenz ist - wie der Intelligenzerwerb überhaupt - von der Konstituierung kognitiver Strukturen abhängig, die entgegen der Annahme der meisten Eltern, ^{reife}erfolgreich hergestellt werden können über Lerninhalte, die keinen direkten Bezug zu den Schulanforderungen aufweisen. Ganz im Gegenteil dokumentieren Erfahrungen immer wieder, daß jenes Lernen, das von den Heranwachsenden aus Interesse an

1) Hierzu LLOYD, P.C.: Africa in Social Change: 1975, 182.

2) Siehe INHELDER, B./H. SINCLAIRE: Das Lernen kognitiver Strukturen. 1973, 64.

ihrer unmittelbaren Umwelt initiiert wird, am nachhaltigsten wirksam ist.

Die Einsicht in diesen Zusammenhang - den Eltern zu vermitteln über die infolge ihrer Ausbildung über untermauerndes Datenmaterial verfügenden Erzieher - hebt jedoch nicht nur für die familialen Erziehungspersonen einsichtig die Extensivierungs- und Intensivierungsnotwendigkeit bezüglich der Erwachsenen-Kind-Interaktion hervor. Gleichzeitig verweist sie auf die Wichtigkeit, auch innerhalb des Curriculums an familiäre Erfahrungen anzuschließen. Das beinhaltet u.a. das Festhalten an dem auch in der FR Nigeria traditionellen Erziehungsmedium Spiel, dessen realitätsnahe Lern- und Lehrpotenz seitens der Erziehungswissenschaft und anderer kindzentrierter Disziplinen immer wieder aufgezeigt werden konnte. Es schließt aber auch ein, die schulbezogene und individuumzentrierte Wissensmaximierung curriculumdurchgängig abzulösen durch ein auf Prosozialität und Gruppenorientierung ausgerichtetes Curriculum. Denn einmal wird durch das Anschließen an den in die Vorschulerziehung eingebrachten Erfahrungskontext die im formalen Intelligenztraining verborgene Überforderung des Kindes weitestgehend ausgeklammert. Zum anderen versprechen die komplexen und zugleich differenzierungsnotwendigen Wahrnehmungs- und Engagementspektren im prosozialen Umgang beispielsweise den Erwerb sowohl mannigfaltiger als auch detaillierter intellektueller Kompetenzen - für den einzelnen und für das Gruppenmitglied.

A N H A N G

Anhang

Seite:

Konzeption der Erzieherinnenbefragung	I
Modifikatoren der professionalisierten vorschulischen Erziehung	
- Deutsche Beispiele -	III
- Nigerianische Beispiele -	IV
Individuelle Daten der Kinder	V
- Nigerianische Beispiele vorschulischer Einrichtungen -	V
- Deutsche Beispiele vorschulischer Einrichtungen -	VII
Instruktionen für den Bildertest	VIII
Testbilder	IX
Handlungsorientierung der Kinder	
- Nigerianisches Beispiel - vorschulische Einrichtung A	XI
... Einrichtung B	XII
... Einrichtung C	XIII
- Deutsches Beispiel - vorschulische Einrichtung A	XIV
... Einrichtung B	XV
... Einrichtung C	XVI
Conditions that should be fulfilled before the opening of a nursery school	XVII
Übersicht über das quantitative und qualitative Auftreten von Prosozialität	
- BR Deutschland -	XIX
- FR Nigeria -	XXII
Prosoziales Engagement der Erzieherin gegenüber Spielgruppenmitgliedern - BR Deutschland -	XXV
Prosoziales Engagement unter den Spielgruppenpeers - BR Deutschland -	XXVI
Prosoziales Engagement zwischen Spielgruppen-ingroup- und -outgroup-Mitgliedern	
- FR Nigeria -	XXVIII
Prosoziales Engagement der Erzieherin gegenüber Spielgruppenmitgliedern	
- FR Nigeria -	XXIX

Prosoziales Engagement unter den Spiel-	
gruppenpeers - FR Nigeria	XXX
Übersichtsschema der prosozialen Interaktions-	
sequenzen	XXXI
- Deutsche Beispiele -	
Vorschulische Einrichtung A (Münster)	XXXII
... Einrichtung B (Münster)	XXXV
... Einrichtung C (Münster)	IXL
- Nigerianische Beispiele -	
Vorschulische Einrichtung A (Lagos)	XLIII
... Einrichtung B (Lagos)	XLVII
... Einrichtung C (Ibadan)	LI

Konzeption für die Erzieherinnenbefragung

1. Während der Elternabende oder der Einzelbesuche äußern die Eltern oft, was sie vom Kindergarten als einer vorschulischen Einrichtung erwarten. In welchem der nachfolgenden Bereiche glauben Sie, wünscht sich die Mehrheit der Eltern den betreuenden Einsatz der Erzieherin,

- During evening meetings or day visits parents often express what they expect of the kindergarten as a preschool institution. In which of the following scopes do you think the majority of them wants the teacher to be actively engaged, -

a) dem intellektuellen (Die Eltern wünschen vor allem das Training geistiger und handwerklicher Fertigkeiten zur Vorbereitung auf die Leistungsanforderungen der Schule),

- the intellectual (Most of the parents wish their children to be trained in intellectual and manual competencies so that they are able to meet all requirements of the primary school.)

b) dem emotionalen (Stärkung der kindlichen Persönlichkeit, damit den neuartigen Anforderungen der Schule von den Kindern ohne schwerwiegende Verunsicherung nachgekommen werden kann),

- the emotional (Reinforcement of the infantile personality, so that the children are able to meet the novel requirements of the school without personal confusion) -

c) dem sozialen (Fördernde Anregung der Kinder zum Umgehen miteinander, damit sie sich ohne Schwierigkeiten in den schulischen Klassenverband einzugliedern vermögen),

- the social (Motivating the children to interact with one another so as to be prepared for the class interactions at school) -

d) oder dem materiellen (Zeitweilige Versorgung der Kinder zur Entlastung der Eltern oder weil diese, z. B. wegen Berufstätigkeit, die Beaufsichtigung nicht selbst übernehmen können)?

- or the material (Looking after the children to relieve the parents or to substitute them while they are absorbed, f.e. in their jobs)? -

2. Auf welchem Gebiet würden Sie selbst aufgrund ihrer theoretischen Ausbildung bzw. praktischen Erfahrung als **E r z i e - h e r i n** am **l i e b s t e n** schwerpunktmäßig mit den Kindern arbeiten,

- Where would you yourself concentrate your engagement, if you take your theoretical training or practical experience as a preschool teacher into consideration -

a) dem intellektuellen ,

- the intellectual -

b) dem emotionalen,

- the emotional -

c) dem sozialen,

- the social -

d) oder dem materiellen?

- or the material? -

3. In welchem Bereich engagieren Sie sich **t a t s ä c h l i c h** am stärksten, wenn Sie sowohl die Planung der didaktischen Zeiteinheiten als auch - bei deren praktischer Umsetzung - den späteren Umgang mit den Kindern berücksichtigen,

- Where are you in fact engaged most intensively, if you reflect the planning of didactic units as well as their translation into action, which means the practical interaction with the children -

a) dem intellektuellen,

- the intellectual -

b) dem emotionalen,

- the emotional -

c) dem sozialen,

- the social -

d) oder dem materiellen?

- or the material? -

MODIFIKATOREN DER PROFESSIONALISIERTEN VORSCHULISCHEN ERZIEHUNG

- III -

Deutsche Beispiele			
Institution	A	B	C
Dominierender Förderungsbereich: Anspruch der Eltern	intellektuell	intellektuell	intellektuell
Ideal der Erzieherin	intell. u. sozial	intell. u. sozial	sozial
Realität der Durchführung	intell. u. sozial	intell. u. sozial	sozial
Professionelle Qualifikation:			
Erzieherin: Theorie	3 Jahre	3 Jahre	3 Jahre
Praxis	5 Jahre	8 Jahre	3 Jahre
Mitarbeiter: Theorie	3 Jahre	2 Jahre; 2 Jahre	2 Jahre
Praxis	keine	keine; keine	keine
Betreuungsverhältnis:			
ErzieherInnen/Mitarbeiter	$\frac{1E + 1M}{29K}$	$\frac{1E + 2M}{25K}$	$\frac{1E + 1M}{21K}$
Kinder			
Raumsituation:			
Nutzungsfläche: innen	50 m ²	50 m ²	40 m ²
außen	900 m ²	800 m ²	400 m ²

Nigerianische Beispiele			
Institution	A	B	C
Dominierender Förderungsbereich:			
Anspruch der Eltern	intellektuell	intellektuell	intellektuell
Ideal der Erziehung	intell. u. sozial	intell. u. sozial	intell. u. sozial
Realität der Durchführung	intellektuell	intellektuell	intellektuell
Professionelle Qualifikation:			
Erzieherin: Theorie	als Kinderkranken- schwester	2 Jahre	keine
Praxis	mehr als 10 Jahre	mehrere Jahre	1 Jahr
Mitarbeiter: Theorie	keine	keine	keine
Praxis	1 Jahr	1 Jahr	keine
Betreungsverhältnis:			
Erzieherinnen/Mitarbeiter Kinder	$\frac{1E + 1M}{39K}$	$\frac{1E + 1M}{24K}$	$\frac{1E + 1M}{37K}$
Raumsituation:			
Nutzungsfläche: innen	95 m ²	45 m ²	65 m ²
außen	600 m ²	400 m ²	1000 m ²

INDIVIDUELLE DATEN DER KINDER

NIGERIANISCHE Beispiele vorschulischer Einrichtungen						
Inst.	Nr.	Name	Beruf: Vater	Beruf: Mutter	Alt. ^{**}	Geschw.
A	1	Aby	Rechtsanwalt	Bankangest.	4;10	5
	2	Anike	Angest. g.D.*	Soziologin	4;2	1
	3	Bola	"	Angest. g.D.	5	2
	4	Bumni A.	"	Sekretärin	5	2
	5	Bumni O.	Architekt	Hausfrau	4;9	2
	6	Chuks	Geschäftsmann	"	5	2
	7	Diden	Rechtsanwalt	Angest. g.D.	4;11	3
	8	Emmanuel	Ingenieur	Selbständige	5	1
	9	Folarin	Filmmacher	Sekretärin	5	2
	10	Joke	Beamter g.D.	Angest. g.D.	4;9	1
	11	Kike	Architekt	Sekretärin	4;5	3
	12	Nina	Angest. g.D.	Psychologin	4;3	1
	13	Paul	"	Angest. g.D.	4;2	-
	14	Segun	Dozent Univ.	Dozentin	5	3
	15	Shade	Angest. g.D.	Selbständige	4;10	2
	16	Temitope	Bankangest.	Bankangest.	4;4	2
	17	Tope	Angest. g.D.	Hausfrau	5	-
	18	Warren	"	"	4;8	2
	19	Yetunde	"	Lehrerin	4;3	3
B	1	Adekumbi	Kleinhändler	Kleinhändler	4;9	-
	2	Adekunle	"	"	4;3	7
	3	Adelowo	Bäcker	Hausfrau	5	2
	4	Adetola	Kleinuntern.	Kleinhändler	4;4	3
	5	Jemilatu	Kleinhändler	"	5	2
	6	Kuburatu	"	"	4;10	3
	7	Monsuru	"	"	5	-
	8	Mutayo	"	"	4	4
	9	Muyinat	"	"	4;11	-
	10	Saheed	"	"	4;1	-

* gehobener Dienst

** Jahr; Monat

NIGERIANISCHE Beispiele vorschulischer Einrichtungen						
Inst.	Nr.	Name	Beruf: Vater	Beruf: Mutter	Alt.	Geschw.
C	1	Abimbola	Holzgroßh.	Angestellte	4	-
	2	Adetayo	Schneider	Kleinhändler	5	4
	3	Babatunde	Rechtsanwalt	Gesundh.insp.	4;10	2
	4	Bola	Bauingenieur	Lehrerin	4;2	1
	5	Ibiyinka	Bauuntern.	Bauuntern.	4;5	1
	6	Odunola	Beamter g.D.	Krankenschw.	4;1	-
	7	Olabimpe	Lehrer	Angestellte	5	3
	8	Olabiyi	Soldat	Kleinhändler	4;3	4
	9	Oladagpo	Angestellter	"	4	1
	10	Olubunmi	Krankenpfl.	Hausfrau	5	2
	11	Olugbenga	Werbefachm.	Kleinhändler	4;11	1
	12	Olungpo	Ingenieur	Krankenschw.	4;7	4
	13	Osarodin	Soldat	Kleinhändler	4;5	-
	14	Rachael	Militärpfar.	Krankenschw.	4;2	2
	15	Salami	Betriebswirt	Kleinhändler	4;3	2
=====						
Ø						1,9

Legende

Inst. : Institution
 Beruf : Berufstätigkeit
 Alt. : Alter
 Geschw. : Geschwisterzahl
 Ø : Durchschnitt

INDIVIDUELLE DATEN DER KINDER

DEUTSCHE Beispiele vorschulischer Einrichtungen						
Inst.	Nr.	Name	Beruf: Vater	Beruf: Mutter	Alt.	Geschw.
A	1	Anne D.	Diplom Ingen.	Lehrerin	5	1
	2	Anne Sch.	Lehrer	Lehrerin	4;8	2
	3	Ann-Katr.	Wiss. Assistent	Hausfrau	4;3	1
	4	Bernadette	Angestellter	"	4	1
	5	Celia	Staatsanwalt	"	4;2	1
	6	Gaby	Dozent Univ.	Angestellte	4;10	-
	7	Hendrick	Dipl.Kaufmann	Hausfrau	4;1	1
	8	Jochen	Hausmeister	"	4;2	1
	9	Stefanie	Dachdecker	"	4	1
B	1	Alexander	Heizungsmont.	Hausfrau	4;5	1
	2	Claudia	Regier.O.Insp.	"	4;10	1
	3	Kristina	Studienrat	"	4;6	2
	4	Manfred	-	Heimarb.	4	1
	5	Markus	Angestellter	Hausfrau	4;11	-
	6	Olaf	Ingenieur	"	4;4	1
	7	Peter	Bankkaufmann	"	5	1
	8	Thorsten	-	Bürogehilf.	4;2	-
C	1	Blanka	Schreiner	Hausfrau	4;4	2
	2	Christian	Verkaufsfahr.	Kassiererin	4	1
	3	Heike	Karosserieieb.	Hausfrau	5	1
	4	Jens	Beamter	"	4;5	1
	5	Katja	-	"	4;11	1
	6	Manuela	Schlosser	"	5	2
	7	Markus	Beamter	"	4;7	2
	8	Nicole	Polizeib.	"	4;4	1
	9	Sandra	Selbständiger	"	4;10	2
	10	Thorst. B.	Angestellter	"	4;3	-
	11	Thorst. L.	Kraftfahrer	"	4;4	1
Ø						1,0

INSTRUKTIONEN FÜR DEN BILDERTEST

- Instructions for the picture test -

Bitte nehmen Sie den Test allen Kindern ihrer Gruppe ab, die sich im Alter zwischen vier und fünf Jahren befinden.

- Please, give the test to all children in your group who are between four and five years old. -

Testen Sie jedes Kind einzeln und die Bilder in der angegebenen Reihenfolge.

- Please, test the children one by one and the pictures one after the other. Ask questions in the language your nursery school uses as medium of instruction. -

Bitte sagen Sie den Kindern, daß die Nummern auf den Bildern lediglich die Aufgabe haben, Ihnen das Aufschreiben der Antworten zu erleichtern.

- Please, inform the children that the numbers on the pictures have no different meaning than to help you in writing their answers down. -

Fordern Sie die Kinder auf, jedes Bild genau zu betrachten und die Person zu benennen, die sie in der abgebildeten Situation am liebsten darstellen würden.

- Please, ask the children to take a good look at each picture and to choose the person they would like to be if they were in that very situation. -

Fragen Sie die einzelnen, womit die Kinder auf den Bildern beschäftigt sind.

- Please, ask them, what the children on the pictures are doing. -

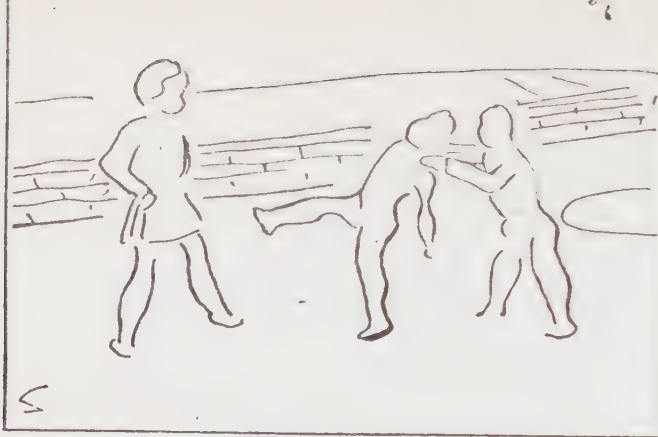


Bild 1

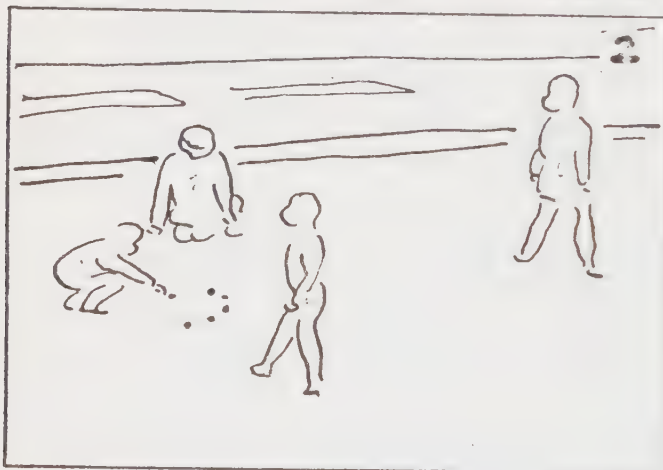


Bild 2

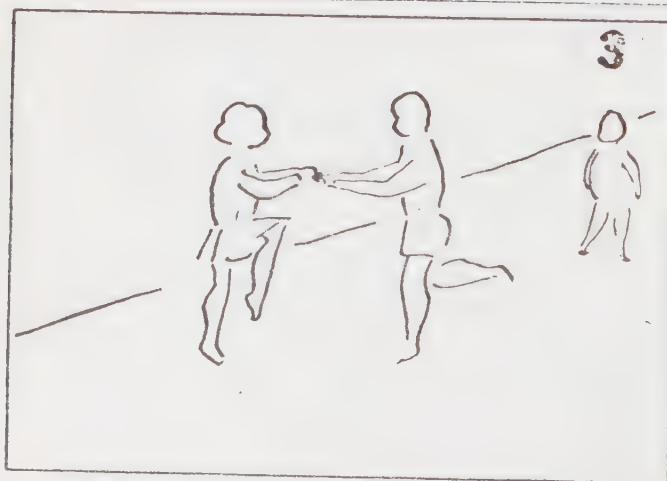


Bild 3



Bild 4

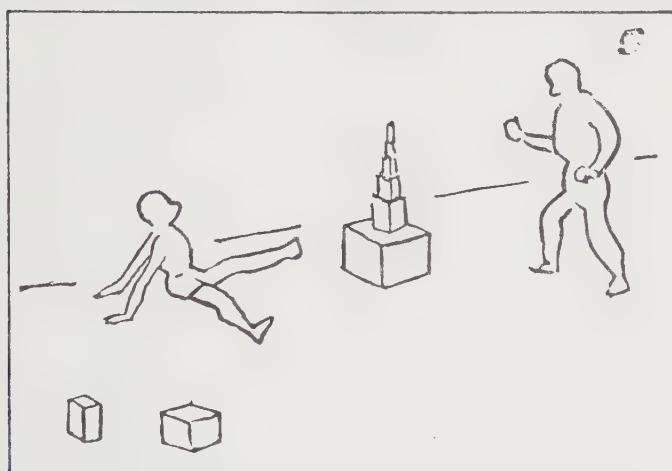


Bild 5

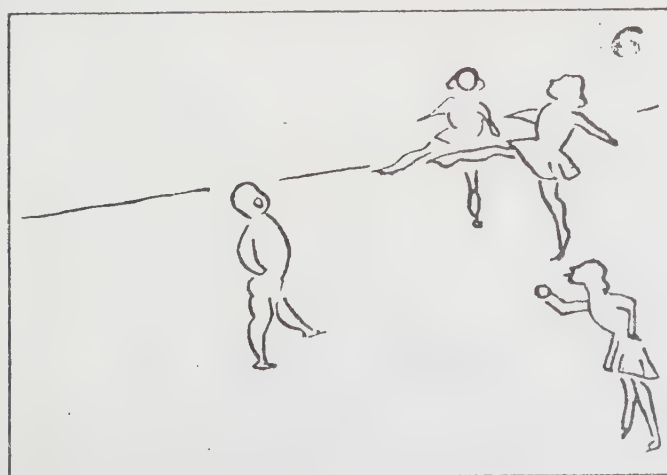


Bild 6

HANDLUNGSORIENTIERUNG DER KINDER: Nigerianisches Beispiel, vorschulische Einrichtung A

- XI -

Nr	Name	Film	Selbstdarstellung													
		I	II	as	in	ex	sr	in	ex	psI	in	ex	psII	in	ex	total
1	Aby	-	-	-	-	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	6
2	Bola	-	-	-	-	5	5	-	-	1	-	-	-	-	-	6
3	Bunmi, A.	-	-	-	1	4	4	-	1	1	-	-	-	-	-	6
4	Joke	-	-	-	-	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	6
5	Nina	-	-	-	-	5	5	-	-	1	-	-	-	-	-	6
6	Paul	-	-	-	-	4	4	-	-	1	-	-	-	-	-	6
7	Shade	-	-	1	-	6	6	-	-	1	-	-	-	-	-	6
8	Tope	-	-	-	-	5	5	-	-	1	1	-	-	-	-	6
9	Yetunde	-	-	-	-	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	6
	Ø	-	-													
10	Bunmi O.	1	-	1	-	4	3	1	1	-	-	-	-	-	-	6
11	Chuks	1	-	4	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	6
12	Emmanuel	2	-	1	1	4	3	1	1	-	1	1	-	-	-	6
13	Temitope	2	-	-	-	5	3	2	-	-	-	-	-	-	-	6
	Ø	1,5	-													
14	Anike	1	1	-	-	4	2	2	1	-	-	-	-	-	-	6
15	Diden	-	1	-	1	4	4	-	1	-	-	-	-	-	-	6
16	Folarin	-	2	-	-	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	6
17	Kike	-	1	-	-	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-	6
18	Segun	-	2	-	2	4	3	1	1	1	-	-	-	-	-	6
19	Warren	-	1	-	-	6	4	2	-	-	-	-	-	-	-	6
	Ø	0,2	1,3													
	GRW	0,4	0,4	0,7	0,3	0,5	4,7	4,3	0,5	0,5	0,2	0,3	0,1	0,1	-	6

HANDLUNGSORIENTIERUNG DER KINDER: Nigerianisches Beispiel, vorschulische Einrichtung B

Nr.	Name	Film		Selbstdarstellung											
		I	II	as	in	ex	sr	in	ex	psI	in	ex	psII	in	ex total
1	Mutayo	-	-	1	1	-	3	3	-	1	1	-	1	-	1 6
	Ø	-	-												
2	Kuburatu	4	-	1	1	-	3	3	-	-	-	-	2	2	6
3	Monsuru	1	-	1	1	-	4	3	1	-	-	-	1	1	6
4	Saheed	1	-	3	2	1	3	-	3	-	-	-	-	-	6
	Ø	2	-												
5	Adekumbi	-	1	2	1	1	3	1	2	1	-	1	-	-	6
6	Adekunle	-	1	2	2	-	4	3	1	-	-	-	-	-	6
7	Adelowo	1	1	1	1	1	1	1	-	2	2	2	1	1	6
8	Adetola	1	1	2	1	1	3	3	-	1	-	1	-	-	6
9	Jemilat	-	5	-	-	-	6	4	2	-	-	-	-	-	6
10	Muyinat	-	4	2	1	1	4	3	1	-	-	-	-	-	6
	Ø	0,3	2,2												
	GRW	0,8	1,3	1,5	1,1	0,4	3,4	2,4	1	0,5	0,3	0,2	0,6	0,4	0,2 6

Legende

I bzw. psI : prosoziales Engagement (I. Teilschritt)

II bzw. psII : " " (II. " ")

as : antisoziale Hdlg.

sr : sozial-reflexive Hdlg.

Ø : Durchschnitt (Summe der individuellen Werte dividiert durch die Anzahl der Kinder)

GRW : Gruppenwert

GSW : Gesamtwert

HANDLUNGSORIENTIERUNG DER KINDER: Nigerianisches Beispiel, vorschulische Einrichtung C

Nr.	Name	Film		Selbstdarstellung												total
		I	II	as	in	ex	sr	in	ex	psi	in	ex	psII	in	ex	
1	Bola	-	-	2	1	1	2	1	1	2	-	2	-	-	-	6
2	Ibiyinka	-	-	3	2	1	3	3	-	-	-	-	-	-	-	6
3	Olugbenga	-	-	3	1	2	2	2	-	-	-	-	1	-	1	6
	Ø	-	-													
4	Adetayo	2	-	1	1	-	5	5	-	-	-	-	-	-	-	6
5	Odunola	1	-	2	-	2	3	2	1	1	-	1	-	-	-	6
6	Oladagpo	1	-	2	-	2	3	1	2	-	-	-	1	-	-	6
7	Rachael	1	-	1	-	1	5	5	-	-	-	-	-	-	-	6
8	Salami	1	-	2	1	1	2	1	1	1	-	1	1	1	-	6
	Ø	1,2	-													
9	Abimbola	-	1	-	-	-	6	5	1	-	-	-	-	-	-	6
10	Babatunde	-	1	3	3	-	3	3	1	-	-	-	-	-	-	6
11	Olabimpe	-	1	2	-	-	4	3	1	-	-	-	-	-	-	6
12	Olabiya	-	1	1	1	-	5	2	3	-	-	-	-	-	-	6
13	Olubunmi	-	1	-	-	-	6	5	1	-	-	-	-	-	-	6
14	Olungpo	-	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	-	-	-	6
15	Osarodin	-	1	1	1	-	5	2	3	-	-	-	-	-	-	6
	Ø	-	1,1													
	GRW	0,4	0,5	1,7	0,9	0,7	3,7	2,8	0,9	0,4	0,1	0,3	0,2	0,1	0,1	6
	GSW			3,9	2,3	1,6	11,8	9,5	2,4	1,4	0,6	0,8	0,9	0,6	0,3	18

HANDLUNGSORIENTIERUNG DER KINDER: Deutsches Beispiel, vorschulische Einrichtung A

- XIV -

Nr.	Name	Film	Selbstdarstellung															
			I	II	as	in	ex	sr	in	ex	psI	in	ex	psII	in	ex	total	
1	Ann-Katrin	-	-	-	-	5	1	4	1	-	1	-	1	-	-	-	6	
2	Hendrick	-	-	-	2	1	3	2	1	1	-	1	-	-	-	-	6	
3	Stefanie	-	-	-	-	-	6	3	3	-	-	-	-	-	-	-	6	
	Ø	-	-	-														
4	Bernadette	1	-	-	1	-	3	3	-	1	1	-	1	1	-	-	6	
5	Celia	1	-	-	-	-	5	5	-	1	-	1	-	-	-	-	6	
6	Gaby	2	-	-	3	-	-	-	-	2	-	2	1	-	1	-	6	
7	Jochen	1	-	-	-	-	6	6	-	-	-	-	-	-	-	-	6	
	Ø	1,3	-	-														
8	Anne D.	-	1	-	1	-	4	3	1	1	1	-	1	-	-	-	6	
9	Anne Sch.	-	2	-	1	-	4	3	1	1	-	1	-	-	-	-	6	
	Ø	-	1,5	-														
	GRW	0,6	0,3	0,9	0,1	0,8	4	2,9	1,1	0,9	0,2	0,7	0,2	0,1	0,1	0,1	6	

HANDLUNGSORIENTIERUNG DER KINDER: Deutsches Beispiel, vorschulische Einrichtung B

Nr.	Name	Film	Selbstdarstellung															
		I	II	as	in	ex	sr	in	ex	psi	in	ex	psII	in	ex	total		
1	Markus	-	-	-	-	5	4	1	1	1	-	-	-	-	-	6		
2	Peter	-	-	-	1	5	4	1	-	-	-	-	-	-	-	6		
3	Thorsten	-	-	1	1	4	2	2	-	-	-	-	-	-	-	6		
	Ø	-	-															
4	Alexander	4	-		2	1	3	2	1	1	-	1	-	-	-	6		
	Ø	4	-															
5	Claudia	-	1	-	1	3	1	2	-	-	-	-	2	1	1	6		
6	Kristina	2	1	1	2	1	1	1	1	1	-	1	1	1	-	6		
7	Manfred	-	2	1	1	3	3	-	1	1	-	1	-	-	-	6		
8	Olaf	3	1	2	1	2	1	1	1	1	-	1	-	-	-	6		
	Ø	1,3	1,3															
	GRW	1,1	0,6		1,6	0,7	0,9	3,4	2,3	1,1	0,6	0,1	0,5	0,4	0,3	0,1	6	

HANDLUNGSORIENTIERUNG DER KINDER: Deutsches Beispiet, vorschulische Einrichtung C

- XVI -

Nr.	Name	Film	Selbstdarstellung											
			I	II	as	in	ex	sr	in	ex	psi	in	ex	total
1	Bianka	-	-	-	1	1	-	5	5	-	-	-	-	6
2	Jens	-	-	-	2	1	1	4	2	2	-	-	-	6
3	Thorst. L.	-	-	-	1	1	-	4	3	1	1	-	-	6
	Ø	-	-	-										
4	Christian	2	-	-	-	-	-	6	6	-	-	-	-	6
5	Katja	1	-	-	1	-	1	4	3	1	-	1	-	6
6	Manuela	1	-	-	1	1	-	5	4	1	-	-	-	6
7	Markus	1	-	-	1	-	1	5	3	2	-	-	-	6
	Ø	1,3	-	-										
8	Heike	-	-	-	-	-	-	5	4	1	1	-	-	6
9	Nicole	1	2	1	2	1	1	3	3	-	1	-	-	6
10	Sandra	2	1	-	-	-	-	5	3	2	-	-	1	6
11	Thorst. B.	-	1	2	2	2	-	3	1	2	1	-	-	6
	Ø	0,8	1,3											
	GRW	0,7	0,5	1	0,6	0,4	4,4	3,3	1,1	0,5	0,1	0,4	0,1	6
	GSW			3,5	1,5	2,1	11,8	8,5	3,3	2,0	0,4	1,6	0,4	18

Ministry of Education
Ibadan - Oyo State
Nigeria, 1977

CONDITIONS THAT SHOULD BE FULFILLED BEFORE
THE OPENING OF A NURSERY SCHOOL.

1. Staff

- (a) Head teacher shall be kindergarten teacher, (National Froebel Foundation Certificate or Diploma).
- (b) Class to be under a trained Grade II Certificated teacher or a Nursery Assistant.
- (c) 1 Nursery Helper to every 20 pupils or less.
- (d) Nursery Helper should hold at least a Secondary Modern School Leaving Certificate.

N.B. Nursery Assistant Certificate, i.e. National Nursery Board Certificate U.K.

2. Accommodation:

- (a) 200 cubic feet of internal space per child. 20 square feet of floor space inclusive of teaching space.
- (b) Storage space for apparatus and equipment at the rate of 1 per 20 pupils (excluding classroom space).
- (c) 1 room for head teacher.
- (d) 1 room for staff.
- (e) Playground - 50 feet by 100 feet (at least) playing space per child not less than 100 square feet.

3. Health:

- (a) First Aid Box.
- (b) Rules for the evacuation of school buildings in event of fire or other emergency - (Practise the drill twice a term)
- (c) Wash basin with running water at the rate of 1 for every 10 pupils or less - Separate for staff.
- (d) 1 Flush toilet for every 10 boys and 1 for 10 girls or less - (Separate accommodation for girls and boys).

4. Furniture:

- (a) Desk or table space - 18" by 9" seat not less than 9" wide and back rest.
- (b) Wall Blackboard and portable Blackboard - not less 18" wide.
- (c) Locker not less than 18" long and 21/2 feet high partitioned into shelves of not less than 11/2 feet long 1/2 feet high and 11/2 feet deep.

5. Equipment:

To satisfy all forms of children's plays - (indoor and Outdoor).

6. Programme of Activities:

Syllabuss: A proposed one based on the needs of a Nursery Child.

7. Basic Play-materials.

1. Sandpit, spade, bucket and materials for making sand castles
2. Water play
3. Painting materials.
4. Clay modelling materials.
5. Doll play materials
6. Paste and Paper Plays
7. Woodwork Play materials
8. Gardening play
9. Equipment for virourous play materials e.g. Swing, See-Saw Climbing Phrame, Round-about wheel barrow, motor tyres, Balls, bean, bags skipping ropes, hoops.

(Sgd) E. A. Fadahunsi (Mrs).

Land und Institution		BR Deutschland A (Münster)																																
Interaktionseinheit		Aufforderung										Engagement										Produkt												
Spielsequenz		a		b		c						a		b		c						a	b	c										
Beispiel		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	tot	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	tot	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	tot
Int. Ebene:	K - P				X							1	X			X							2	X	X	X							4	
	KI - KO					X						1					X					1					X					1		
	E - K		X	X								2		X	X							2										0		
	(total)	0	1	1	1	1						4	1	1	1	1	1					5	1	1	1	1	1					5		
Int. Verh.:	indirekt	X									1											0												
	direkt	X	X	X	X						4	X	X	X	X	X						5												
	gleichber.																															5		
	ungleich																															0		
Obj.d.Int.	(total)	1	1	1	1	1						5	1	1	1	1	1					5	1	1	1	1	1					5		
	intellekt.			X								1			X							1			X							1		
	emotional		X	X								2		X	X							2		X	X						2			
	sozial											0										0		X							1			
	materiell	X			X							2	X				X					2				X					1			
	(total)	1	1	1	1	1						5	1	1	1	1	1					5	1	1	1	1	1					5		
Int. Modus:	Gestik		X	X								2										0												
	Mimik											0		X	X							2												
	Sprache				X	X						2					X					1												
	Handlung	X										1	X	X	X							3												
	(total)	1	1	1	1	1						5	1	1	1	1	1					6												

ÜBERSICHT ÜBER DAS QUANTITATIVE UND QUALITATIVE AUFTRETEN VON PROSOZIALITÄT

- XX -

Land und Institution		BR Deutschland B (Münster)																					
Interaktionseinheit		Aufforderung											Engagement										
Spielsequenz		a	b	c								a	b	c									
Beispiel		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	tot.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	tot
Int. Ebene:	K - P							X				1			X		X	X	X				4
	KI - KO											0											0
	E - K	X	X									2	X	X	X	X							4
	(total)	1	1	0	0	0	1	0				3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Int. Verh.:	indirekt			X	X	X	X					5	X	X		X							3
	direkt	X	X					X				3		X	X		X	X	X				5
	gleichber. ungleich																						
Obj.d.Int.:	(total)	1	1	1	1	1	1	1	1			8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
	intellekt.											0											0
	emotional		X	X	X							4		X	X								2
	sozial	1										1	1	X		X							3
	materiell						X	X	X			3					X	X	X				3
	(total)	1	1	1	1	1	1	1	1	1		8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Int. Modus:	Gestik		X	X	X							4		X	X		X						3
	Mimik	X	X	X	X							4											0
	Sprache	X	X			X		X				4	X	X	X	X							5
	Handlung								X			1					X						2
	(total)	2	2	2	2	1	1	1	1	1		13	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	10

ÜBERSICHT ÜBER DAS QUANTITATIVE UND QUALITATIVE AUFTRETEN VON PROSOZIALITÄT

Land und Institution		BR Deutschland, C (Münster)																																			
Interaktionseinheit		Aufforderung												Engagement												Produkt											
Spielsequenz		a			b			c			a			b			c			a			b			c											
Beispiel		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	tot.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	tot.														
Int. Ebene:		X									X	2	X									X	3														
KI - KO		X				X						2		X				X				X	3														
E - X				X			X	X	X			4			X		X	X	X				4														
(total)		1	1	1	0	1	1	1	1	1	8		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10														
Int. Verh.:					X	X					2																										
direkt		X	X	X			X	X	X	X	8		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	10														
gleichber.																																					
ungleich																																					
(total)		1	1	1	1	1	1	1	1	1	10		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10														
Obj. d. Int.:		X	X								2		X	X								2	X														
emotional						X	X	X	X		4					X	X	X	X			X	4														
sozial						X					1					X						1	X														
materiell		X	X								X	3		X								X	3														
(total)		1	1	1	1	1	1	1	1	1	10		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10														
Int. Modus:		X	X								X	4											0														
Mimik					X	X					2					X	X						2														
Sprache		X	X				X	X	X	X	6							X	X	X			3														
Handlung											0		X	X	X	X						X	5														
(total)		2	1	1	0	1	1	1	1	2	12		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10														

ÜBERSICHT ÜBER DAS QUANTITATIVE UND QUALITATIVE AUFTRETEN VON PROSOZIALITÄT

Land und Institution		FR Nigeria A (Lagos)																													
Interaktionseinheit		Aufforderung									Engagement									Produkt											
Spielsequenz		a			b			c			a			b			c			a			b			c					
Beispiel		1	2	3	4	5	6	7	8	9	tot	1	2	3	4	5	6	7	8	9	tot	1	2	3	4	5	6	7	8	9	tot
Int. Ebene:	K - P	X	X				X	X			4	X	X	X		X	X				5	X	X	X		X	X	X	X	8	
	KI - KO				X						1				X	X					2			X						1	
	E - K										0								X	X	2									0	
(total)		0	1	1	0	1	1	0	0	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
Int. Bezieh.	indirekt	X			X			X	X	4				X				X	X	3											
	direkt	X	X	X	X	X				5	X	X	X	X	X					6											
	gleichber. ungleich																								X	X	X	X	XX	8	
Obj.d.Int.:	(total)	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	intellekt									0					X					1				X						1	
	emotional			X				X	X	3				X						1					X					1	
	sozial				X	X				2			X		X		X	X	X	4				X	X	X	X			4	
	materiell	X	X		X	X				4	X	X		X	X					4	X	X		X	X					4	
	(total)	1	1	1	1	1	1	1	1	9	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	2	1	1	1	10
Int. Modus:	Gestik		X	X	X	X	X			5			X		X					2											
	Mimik			X				X	X	3	X	X	X							3											
	Sprache		X			X				2									X	X	2										
	Handlung	X	X		X	X				4	X			X	X					3											
	(total)	1	1	2	2	1	2	1	2	14	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	10										

Land und Institution		FR Nigeria B (Lagos)																							
Interaktionseinheit		Aufforderung						Engagement						Produkt											
Spielsequenz		a		b		c		a		b		c		a		b		c							
Beispiel		1/5	6/9	10	11	12	13	14	tot.	1/5	6/9	10	11	12	13	14	tot.	1/5	6/9	10	11	12	13	14	tot.
Int. Ebene:		K - P	5		X	X	X		8	5			X	X	X	X	9	5		X	X	X	X	10	
		KI - KO		4					4		4						4		4					4	
		E - K							0			1					1							0	
		(total)	5	4	0	1	1	1	0	12	5	4	1	1	1	1	14	5	4	1	1	1	1	14	
Int. Verh.:		indirekt			X			X	2								1								
		direkt	5	4	X	X	X		12	5	4		X	X	X	X	13								
		gleichber.																							
		ungleich																							
Obj.d.Int.:		(total)	5	4	1	1	1	1	14	5	4	1	1	1	1	1	14	5	4	1	1	1	1	14	
		intellekt.			X	X			2			X	X				2			X	X			2	
		emotional							0								0							0	
		sozial							0			X					1	5	X					6	
		materiell	5	4	X		X	X	12	5	4				X	X	11		4			X	X	0	
Int. Modus:		(total)	5	4	1	1	1	1	14	5	4	1	1	1	1	1	14	5	4	1	1	1	1	14	
		Gestik			X	X	X	X	5	5	4						9								
		Mimik			X			X	2	5	4						9								
		Sprache				X	X	X	3			X					2								
		Handlung	5	4					9				X	X	X	X	4								
		(total)	5	4	2	2	2	2	19	10	8	1	1	2	1	1	24								

ÜBERSICHT ÜBER DAS QUANTITATIVE UND QUALITATIVE AUFTRETEN VON PROSOZIALITÄT

Land und Institution		FR Nigeria C (Ibadan)																													
Interaktionseinheit		Aufforderung									Engagement						Produkt														
Spielsequenz		a			b			c			a			b			c			a			b			c					
Beispiel		1	2	3	4	5	6	7	8	9	tot.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	tot.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	tot
Int. Ebene:	K - P	X	X	X	X	X					5	X	X	X	X	X					5	X	X	X	X	X					6
	KI - KO						X				1							X			1							X		1	
	E - K									0						X				1										0	
Int. Verh.:	(total)	1	1	1	1	0	1			6		1	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	
	indirekt			X			X			2					X					1											
	direkt	X	X		X	X	X			5		X	X	X	X	X	X	X		6											
Obj.d.Int.:	gleichber.																														
	ungleich																														
	(total)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7	
Int. Modus:	intellekt.									0										0										0	
	emotional									0										0										0	
	sozial					X	X			2				X	X		X	X		2				X	X		X	X		2	
Int. Modus:	materiell	X	X	X	X	X	X			6		X	X	X	X	X	X		6	X	X	X	X	X	X	X	X			6	
	(total)	1	1	1	1	1	1	2		8	1	1	1	1	1	1	1	2	8	1	1	1	1	1	1	1	1	2	8		
	Cestik	X	X	X	X					4		X								1											
Int. Modus:	Mimik	X		X						2										0											
	Sprache			X	X		X			3					X					1											
	Handlung	X				X				2		X	X	X	X					5											
Int. Modus:	(total)	2	1	2	2	1	1			11	1	1	1	1	1	1	1	1	7												

Prosoziales Engagement der ERZIEHERIN gegenüber Spielgruppenmitgliedern

Land	BR Deutschland													
	A				B				C					
	a		c		a		c		a		b		c	
	MS ⁺	MS	MS	MI	MS	MI	MS	MS	MS	MI	MS	MS	MS	MI ML
Vorschulische Inst.														
Spielsequenz														
Mittelwert														
Teilnehmerzahl	4	4	4		7	7	8		5		9	8		
Auftretenshäufigkeit	2	0,5	-	0,17	2	0,29	0,29	-	0,19	1	0,2	0,33	-	0,18 0,18
Aufforderung: indir.	-	-	-	-	-	-	0,29	-	0,1	-	-	-	-	0,08
direkt	2	0,5	-	0,17	2	0,29	-	-	0,1	1	0,2	0,33	-	0,18 0,15
Adressierung: indir.	-	-	-	-	2	0,29	0,14	-	0,14	-	-	-	-	0,05
direkt	2	0,5	-	0,17	-	1	0,14	-	0,05	1	0,2	0,33	-	0,18 0,13
Produkt: gleich	2	0,5	-	0,17	2	0,29	0,29	-	0,19	1	0,2	0,33	-	0,18 0,18
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kompetenzbereich:														
II: intellektuell	1	0,25	-	0,08	-	-	-	-	-	1	0,2	-	-	0,07 0,08
emotional	1	0,25	-	0,08	-	1	0,14	-	0,05	-	3	0,33	-	0,11 0,08
sozial	-	-	-	-	2	0,29	0,14	-	0,14	-	-	-	-	0,05
materiell	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zu I: gleich	2	0,5	-	0,17	1	0,14	0,14	-	0,09	1	0,2	0,33	-	0,18 0,18
ungleich	-	-	-	-	1	0,14	0,14	-	0,09	-	-	-	-	0,05
zu III: gleich	2	0,5	-	0,17	2	0,29	0,29	-	0,19	1	0,2	0,33	-	0,18 0,14
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Modus: Gestik	-	-	-	-	-	1	0,14	-	0,05	-	-	-	-	0,08
Mimik	1	0,25	-	0,08	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,08
Sprache	-	-	-	-	2	0,29	0,29	-	0,19	-	3	0,33	-	0,11 0,1
Handlung	1	0,25	-	0,08	-	-	-	-	-	1	0,2	-	-	0,07 0,05

*Legende siehe Fußnote 1) auf der ersten Seite des Abschnitts 4.1.1.

Land	BR Deutschland													
	A				B				C					
	a		c		a	b	c	MI	a	b	c	MS	MI	ML
	MS	b	MS	c	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Vorschulische Inst.	4	4	4	4	7	7	8	0,17	5	9	8	0,13	0,15	0,16
Spielsequenz	1	0,25	1	0,25	-	1	0,14	3	0,38	0,17	1	0,2	1	0,11
Mittelwert	1	0,25	1	0,25	-	1	0,14	3	0,38	0,17	1	0,2	1	0,11
Teilnehmerzahl	1	0,25	-	-	-	1	0,14	2	0,25	0,13	-	-	1	0,11
Auftretenshäufigkeit	1	0,25	-	-	-	1	0,14	3	0,38	0,17	1	0,2	1	0,11
Aufforderung: indir.	1	0,25	-	-	-	1	0,14	3	0,38	0,17	1	0,2	1	0,11
direkt	-	1	0,25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Adressierung: indir.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
direkt	1	0,25	1	0,25	-	1	0,14	3	0,38	0,17	1	0,2	1	0,11
Produkt: gleich	1	0,25	1	0,25	-	1	0,14	3	0,38	0,17	1	0,2	1	0,11
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kompetenzbereich:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
intellektuell	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
emotional	-	1	0,25	-	-	1	0,14	-	0,08	-	-	0,2	-	0,07
sozial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
materiell	1	0,25	-	-	-	-	-	3	0,38	0,13	-	-	1	0,11
zu I: gleich	1	0,25	1	0,25	-	1	0,14	3	0,38	0,17	1	0,2	1	0,11
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zu III: gleich	-	1	0,25	-	-	1	0,14	3	0,38	0,17	1	0,2	1	0,11
ungleich	1	0,25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Modus: Gestik	-	-	-	-	-	1	0,14	1	0,13	0,09	-	-	-	-
Mimik	-	1	0,25	-	-	-	-	-	0,08	-	-	-	-	-
Sprache	-	-	-	-	-	1	0,14	-	-	-	-	-	-	-
Handlung	1	0,25	-	-	-	-	-	2	0,25	0,08	1	0,2	1	0,11

Prosoziales Engagement zwischen SPIELGRUPPENINGROUP- und -OUTGROUPMITGLIEDERN

Land	BR Deutschland													
	A				B				C					
	a	b	MS	MI	a	b	MS	MI	a	b	MS	MI	ML	
Vorschulische Inst.														
Spielsequenz														
Mittelwert														
Teilnehmerzahl	4	4	4	7	7	7	8	8	5	9	8			
Auftretenshäufigkeit	-	-	1	0,25	0,08	-	-	-	1	0,2	0,22	-	0,14	0,07
Aufforderung: indir.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,11	-	0,04	0,01
direkt	-	-	1	0,25	0,08	-	-	-	1	0,2	0,11	-	0,1	0,06
Adressierung: indir.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
direkt	-	-	1	0,25	0,08	-	-	-	1	0,2	0,22	-	0,14	0,07
produkt: gleich	-	-	1	0,25	0,08	-	-	-	1	0,2	0,22	-	0,14	0,07
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kompetenzbereich:														
intellektuell	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
emotional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,11	-	0,04	0,01
sozial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,11	-	0,04	0,01
materiell	-	-	1	0,25	0,08	-	-	-	1	0,2	-	-	0,07	0,05
zu I: gleich	-	-	1	0,25	0,08	-	-	-	1	0,2	0,22	-	0,14	0,07
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zu III: gleich	-	-	1	0,25	0,08	-	-	-	1	0,2	0,22	-	0,14	0,07
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Modus: Gestik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mimik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,22	-	0,07	0,02
Sprache	-	-	1	0,25	0,08	-	-	-	-	-	-	-	-	0,03
Handlung	-	-	1	0,25	0,08	-	-	-	1	0,2	-	-	0,07	0,05

Prosoziales Engagement unter SPIELGRUPPENINGROUP- und -OUTGROUPMITGLIEDERN

Land	FR Nigeria															
Vorschulische Inst. Spielesequenz Mittelwert	A			B						C						
	a	b	c	MS	MI	MS	MS	MS	MS	MI	a	b	c	MS	MI	ML
Teilnehmerzahl	7	8	9			4	6	6			5	9	4			
Auftretenshäufigkeit	2	0,29	-	-	0,1	4	-	-	-	0,33	-	-	-	1	0,25	0,08 0,17
Aufforderung: indir.	1	0,14	-	-	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,02
direkt	1	0,14	-	-	0,05	4	1	-	-	0,33	-	-	-	1	0,25	0,08 0,15
Adressierung: indir.	1	0,14	-	-	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,02
direkt	1	0,14	-	-	0,05	4	1	-	-	0,33	-	-	-	1	0,25	0,08 0,15
Produkt: gleich	1	0,14	-	-	0,05	4	1	-	-	0,33	-	-	-	1	0,25	0,08 0,15
ungleich	1	0,14	-	-	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,02
Kompetenzbereich: intellektuell	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
emotional	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
sozial	1	0,14	-	-	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0,25	0,08 0,04
materiell	1	0,14	-	-	0,05	4	1	-	-	0,33	-	-	-	1	0,25	0,08 0,15
zu I: gleich	2	0,29	-	-	0,1	4	1	-	-	0,33	-	-	-	1	0,25	0,08 0,17
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
zu III: gleich	2	0,29	-	-	0,1	4	1	-	-	0,33	-	-	-	1	0,25	0,08 0,17
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Modus: Gestik	1	0,14	-	-	0,05	4	1	-	-	0,33	-	-	-	-	-	0,13
Mimik	1	0,14	-	-	0,05	4	1	-	-	0,33	-	-	-	-	-	0,13
Sprache	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Handlung	1	0,14	-	-	0,05	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,25	0,08 0,04

Prosoziales Engagement der ERZIEHERIN gegenüber Spielgruppenmitgliedern

[illegible]

Prosoziales Engagement unter den SPIELGRUPPENPEERS

[illegible]

Prosoziales Engagement unter den SPIELGRUPPENPEERS

Land	FR Nigeria											
	A				B				C			
	a	b	c	MI	a	b	c	MI	a	b	c	MI
Spielsequenz	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Mittelwert	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS	MS
Teilnehmerzahl	7	8	9		4	6	6		5	9	4	
Auftretenshäufigkeit	3	0,43	2	0,25	-	1,25	1	0,17	3	0,6	2	0,22
Aufforderung! indir.	1	0,14	-	-	0,05	-	1	0,17	0,06	1	0,2	-
direkt	2	0,29	2	0,25	-	1,25	1	0,17	2	0,4	2	0,22
Adressierung: indir.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
direkt	3	0,43	2	0,25	-	1,25	1	0,17	3	0,6	2	0,22
Produkt: gleich	3	0,43	2	0,25	-	1,25	1	0,17	3	0,6	2	0,22
ungleich	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kompetenzbereich:	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
intellektuell	-	1	0,13	-	0,04	-	1	0,17	1	0,11	-	-
emotional	1	0,14	-	-	0,05	-	-	-	-	-	-	-
sozial	-	1	0,13	-	0,04	-	-	-	-	-	-	-
materiell	2	0,29	1	0,13	-	1,25	-	2	0,33	0,53	3	0,6
zu I: gleich	3	0,43	1	0,13	-	1,25	1	0,17	3	0,6	2	0,22
ungleich	-	1	0,13	-	0,04	-	-	-	-	-	-	-
zu III: gleich	3	0,43	2	0,25	-	1,25	1	0,17	3	0,6	2	0,22
ungleich	-	-	-	-	-	1,25	-	-	0,42	-	-	-
Modus: Gestik	-	1	0,13	-	0,04	-	-	-	0,42	1	0,2	-
Mimik	2	0,29	-	-	0,10	1,25	-	-	0,42	-	-	-
Sprache	-	-	-	-	-	-	-	1	0,17	0,06	-	-
Handlung	1	0,14	1	0,13	-	1	0,17	3	0,5	0,22	2	0,22

Zu differenzierende Interaktionsebenen: - Kind (K) und sein Peer (P) innerhalb der Spielgruppe
 - Kind dieser Ingroup (KI) und Kind der Outgroup (KO)
 - Erzieherin (E) und Kind (K) aus Spielgruppe

Schritte der Engagementfolge	interaktives Beziehungsverhältnis	Zielrichtung Kompetenzeinsatz	Engagementmodus
I. Lage- darstellung	passiv indirekt (pas. ind.) aktiv direkt (akt. dir.)	intellektuell manuell (int. man.) emotional personal (emo. per.) sozial gruppall (soz. gru.) materiell objektbezogen (mat. obj.)	Gestik (Gst.) Mimik (Mim.) Sprache (Spr.) oder Handlung (Hdl.)
II. Ausgleichs- engagement	direkt gerichtet (dir. ger.) bzw. indirekt adressiert (ind. adr.)	S.O.	S.O.
III. Handlungs- ergebnis	gleichberechtigt (gleich) vs. ungleich durch Über- reaktion (ungl.)	S.O.	

DEUTSCHE BEISPIELE

Vorschulische Einrichtung A (Münster)

Spielsequenz a)

Spieler: Anne, Bernadette, Celia, Gabi

Strukturelle Voraussetzungen: Während des bastelnden Umgangs der Kinder mit Wolle, die durch eine Pappscheibe gezogen, später verknötet und aufgezogen wird, um als Kopf des als Produkt angestrebten Hampelmannes weiterverarbeitet zu werden, sitzt die Erzieherin gemeinsam mit der Spielgruppe, deren Mitgliederzahl zwischen zwei und vier Kindern wechselt, an einem Tisch und ist wie diese mit einem eigenen Exemplar der von ihr angeleiteten Bastelarbeit beschäftigt.

Neben dieser aus vier- bis fünfjährigen Mädchen bestehenden Kindergruppe halten sich an den verbleibenden drei Tischreihen innerhalb des Spiel- und Aufenthaltsraumes weitere, mit der spielenden Verarbeitung von differierenden Materialien beschäftigte, vorschulinstitutionelle Subgruppen auf.

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

1. Beispiel

- I. K (Celia) ist damit beschäftigt, Pappe für E aufzuheben, nachdem diese dazu aufgefordert hat
- II. P (Anne) bückt sich auch und hilft K bei der Erledigung der Aufgabe
- III. K's Entlastung durch P bewirkt für P und K ein gleichzeitiges Freiwerden für die gemeinsame Spieltätigkeit

pas ind	mat obj	Hdl
P an K	"	"
P = K	soz gru	

INTERAKTION ZW. ERZIEHER UND KIND

2. Beispiel

- I. Stand des im Spiel Geleisteten zeigen (Gabi)
- II. E schaut sich das Produkt anerkennend an
- III. Durch emotionale Stärkung eines sich subjektiv als bedürftig empfindenden Kindes wird dessen Stellung innerhalb der affektiv ausgewogenen Gruppe wiederhergestellt

K an K	emo per	Gst
E an K	"	Mim
K = P	"	

3. Beispiel

- I. Aufforderung, bei der Realisierung eines Teilschrittes der Bastelei zu helfen (Bernadette)
- II. E hilft, den Faden durch die Pappscheibe zu ziehen
- III. Der Ausgleich zu den anderen Kindern dieser Bastelgruppe erfolgt durch die Verhinderung eines Stillstandes, der das Kind in eine defizitäre Position zu den Mitspielern manövrieren würde

Spielsequenz b)

Spieler: Anna, Ann-Katrin, Gabi, Stefanie

Strukturelle Voraussetzungen:

In Vorbereitung einer **Schneemannkolle** werden von den Kindern deren Anzahl zwischen vier und drei variiert, nach vorheriger Anleitung und bei kontinuierlicher Anwesenheit der Erzieherin, mit der Schere Bilder aus separierten Zeitschriften herausgeschnitten. Dabei steht allen Bastlern das für in reichlicher Menge auf dem Tisch ausgebreitete Material, sowie jedem separat eine Schere als permanentes Handwerkszeug zur Verfügung. Innerhalb des Raumes stellt diese heterogen geschlechtliche Gruppe eine unter mehreren Spieleinheiten dar.

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

4. Beispiel

- I. "Guck mal, Anna, schön näh?" (Gabi)
- II. P schaut interessiert hin (Anna)
- III. Durch die gewährte Anerkennung wird Ausgleich hergestellt zwischen dem bezüglich seiner Fähigkeiten verunsicherten Kind dem vermeintlich überlegenen

Spielsequenz c)

Spieler: Anne, Celia, Gabi, Hénrick

Strukturelle Voraussetzungen:

Zwei sich durch ihrdifferierende **Bastelutensilien** unterscheidende Spielgruppen beschäftigen sich an zwei nebeneinanderliegenden Tischen mit den ihnen quantitativ reichlich zur Verfügung stehenden Rohmaterialien. Lediglich der Kleister mit dem dazugehörigen Einstreichpinsel ist in einmaliger Ausführung vorhanden.

K an E int man Gst

E an K Hdl

K = P

K an P emo per Spr

P an K " Mim

P = K

Die im Vordergrund der filmischen Reproduktion mit Papierteilen hantierende Gruppe ist gemischt geschlechtlich zusammengesetzt und umfaßt vier Kinder.

Die Erzieherin ist während des von ihr zuvor in Inhalt und Ausführung angeregten Spiels in der Regel nicht zugegen, weil sie mit anderen Tätigkeiten innerhalb des Raumes beschäftigt ist. Gelegentlich gesellt sie sich, wenn auch ohne ein zu spezifizierendes Engagement erkennen zu lassen, der Gruppe hinzu.

INTERAKTION ZW. IN- UND OUTGROUP

5. Beispiel

- | | | | | | |
|------|--|----------|-----|-----|---------|
| I. | KO (Jochen) will Kleister haben, den KI (Anne) trotz des Versprechens, bei Bedarf zur Outgroup zu gehen, letzterer fortgenommen hat | KO an KI | mat | obj | Spr |
| II. | KI gibt gemäß des von einem Ingroupmitglied (Gabi) bestätigten Versprechens den Kleister wieder ab, macht aber aus eigener Unzufriedenheit mit dieser Lösung den Vorschlag, daß sich die andere Gruppe ja einen Deckel voll mitnehmen könne (Anne) | KI an KO | " | " | Spr Hdl |
| III. | Das wegen seiner Notwendigkeit für die Fortführung der Basteleien begehrte Spielmittel wird den Mitgliedern beider Gruppen zugänglich gemacht | KI = KO | " | " | |

Vorschulische Einrichtung B (Münster)

Spielsequenz a)

Spieler: Alexander, Claudia, Kristina, Manfred, Markus, Olaf, Thorsten

Strukturelle Voraussetzungen: Die sieben Kinder einer heterogen geschlechtlichen Gruppe und die, allerdings selbst nicht aktiv mitspielende Erzieherin sitzen gemeinsam am Spieltisch. In seiner Mitte liegen die Karten eines Memorisspiels mit der Bildseite nach unten ausgebreitet. Die Aufgabe der Spieler besteht bei diesem Regelspiel darin, zwei Karten mit identischen Darstellungen in direkter Aufeinanderfolge aufzudecken. Gelingt ihnen die Verwirklichung dieses Ziels während der beiden ihnen zustehenden Züge nicht, so sind sie dazu angehalten, die beiden gefundenen Karten umgedreht zu den anderen zurück auf den Tisch zu legen. Durch Merken der Standorte der eigenen und der von den Mitspielern fortgelegten Karten kann der einzelne dabei seine zukünftigen Erfolgchancen erhöhen.

INTERAKTION ZW. ERZIEHERIN UND KIND

1. Beispiel

- | | K an E | soz grup | Mim | Spr |
|--|--------|----------|-----|-----|
| I. K (Kristina) wird als Beteiligter am Spiel durch das Mogeln eines Mitspielers indirekt benachteiligt, deshalb schaut es E um Unterstützung bittend an; ein anderes Kind (Alexander) gibt E sogar einen verbalen Hinweis | | | | |
| II. E korrigiert das Ungleichgewicht auslösende Kind (Olaf) mit dem Hinweis, daß sein Mogelversuch von ihr durchschaut worden sei, und stellt damit das Gleichgewicht zu P bzw. der Gruppe wieder her | E an K | " | | Spr |
| III. Das Gleichgewicht im Zugang zu Gewinnchancen wird für die betroffenen Kinder im Verhältnis zu dem nun auch nicht mehr über einen durch Mogeln erworbenen Vorzug verfügenden P wieder hergestellt | P = K | " | | |

2. Beispiel

- I. K (Olaf) zeigt E sein Kartenpaar
- II. K wird aufgefordert, das Kartenpaar wegzulegen, weil es unrechtmäßig von ihm erworben wurde (indirekt prosozial an P)
- III. E stellt mit ihrer Versagung der Bestätigung im Hinblick auf die bemangelte und als solche passiv indirekt Hilfebedürftigkeit verkörpernde Gruppe Aus- gleich her

K an E	emo per	Gst	Spr
E an K	soz gru		
P = K	"		

Spielsequenz b)

Spieler: Alexander, Claudia, Kristina, Manfred, Markus, Olaf, Thorsten

Strukturelle Voraussetzungen: Insgesamt sieben Mädchen und Jungen sitzen unter Beisein der nicht direkt beteiligten Erzieherin um einen Spieltisch und spielen Quartett, jeder ausgerüstet mit mehreren Spielkarten, die vom Nachbarn durch Ziehen zu möglichst vielen Bilderpaaren zusammengestellt werden sollen.

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

3. Beispiel

- I. K (Alexander) weint als Unterlegener bei einer Schlägerei, die um den strittigen Besitz von Spiel- mitteln ausgelöst wurde
- II. Junge (Manfred) tritt hinzu und tröstet den Geschla- genen, indem er diesen in den Arm nimmt
- III. Emotionales Gleichgewicht zwischen K und P darauf- hin wieder hergestellt

pas ind	emo per	Mim Gest
		Laute
P an K	"	Gst Spr
P = K	"	

INTERAKTION ZW. ERZIEHERIN UND KIND

4. Beispiel

- I. s.o.
- II. E tritt hinzu und tröstet den Geschlagenen, sowohl durch Umarmen als auch durch Zuspruch
- III. Emotionales Gleichgewicht soweit wieder hergestellt, daß K in die Gruppe integriert werden kann

pas ind	emo per	Mim Gst
		Laute
E an K	"	Gst Spr
K = P	"	

5. Beispiel

I. s.o.

- II. E tadelt den Aggressor (indirekt an P bzw. Gruppe)
- III. Ausgleich zwischen Angreifer und Geschlagenem bezüglich interaktivem Gleichgewicht

pas ind	emo per	Mim Gst
E an P	soz gru	Laute
K = P	soz gru	Spr

Spielsequenz c)

Spieler: Alexander, Claudia, Kristina, Manfred, Markus, Olaf, Peter, Thorsten

Strukturelle Voraussetzungen:

Bei distanzierter Anwesenheit der im Hintergrund beschäftigten Erzieherin spielen acht Kinder beiderlei Geschlechts an einem in Winkelinformation zusammengestellten Tisch mit K n e t e. Jedem einzelnen Kind steht dabei für die Bearbeitung des Materials nach freigewähltem Darstellungsthema jeweils ein Klumpen Knete, eine eigene Unterlage und ein Holzmesserchen als Hilfsmittel zur Verfügung. Der auf dem Tisch stehende Karton mit Modulationsmasse dagegen soll allen gemeinsam die Deckung der Materialnachfrage erlauben, ist jedoch schon kurz nach Beginn des Spiels, ohne daß vom Beobachter als Anlaß konstatierbare Spielmittelknappheit festgestellt werden konnte, ebenfalls in individuellen Besitz übergegangen.

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

6. Beispiel

- I. Junge (Olaf) fordert mehr Knete
- II. Mädchen (Kristina) nimmt ihre Knete und bringt sie dem Fordernden, sowie zweien seiner Nachbarspieler (Claudia, Manfred)
- III. Spielmitteleausgleich (obwohl Anspruch wohl nur subjektiv gerechtfertigt war)

pas ind	mat obj	Spr
P an K und andere K	"	Hdl
P = K u.a.	"	

7. Beispiel

- I. Gleiches Mädchen (Kristina) nimmt von dem zuvor sich als betroffen darstellenden und Knete durch sie erhaltenden Kind (Olaf) ihrerseits Modulationsmaterial, weil ihr inzwischen nichts mehr zur Verfügung steht
- II. Der Junge (Olaf) erhebt keinen Einspruch dagegen und überläßt ihr das Material zum Eigengebrauch - entgegen der nachfolgenden Verweigerung einem anderen Kind gegenüber (Manfred)
- III. Spielmittelausgleich

K an P	mat obj	Hdl
P an K	"	Gst
P = K	"	

8. Beispiel

- I. gleicher Junge (Olaf): "Ich hab nicht genug Knete, nur drei Stück!"
- II. zwei Nachbarn (Claudia, Manfred) händigen ihm einen Teil ihres Materials aus
- III. Materialausgleich

pas ind	mat obj	Spr
P1 u. P2	"	Hdl
an K	"	
P1 u. P2	"	
= K		

Vorschulische Einrichtung C (Münster)

=====

Spielsequenz a)

Spieler: Christian, Heike, Jens, Nicole, Thorsten B.

Strukturelle Voraussetzungen: Mit Pappe, Papier, Klebstoff, Faden und Schere in ausreichender Quantität ausgerüstet, sind fünf Kinder beiderlei Geschlechts parallel individuell **b a s t e l n d** mit dem Aufziehen von Papprollen beschäftigt.

Während die Erzieherin im Verlauf dieser Tätigkeit abwechselnd an- und abwesend ist, weil sie gleichzeitig eine Spielgruppe jüngerer Kinder zu betreuen hat, befaßt sich die Gruppe der Älter als Fünfjährigen, weil sie keine determinierende Anleitung zum Spiel erhalten hat, weder ortsnach themengebunden innerhalb des gesamten Gruppenraumes mit verschiedenen, meist rollenspielerähnlichen Interaktionen.

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

1. Beispiel

- I. K (Christian) gibt Pappschachteln zum Aufziehen an Nachbarn (Nicole): "Hilfst du mir?"
- II. P (Nicole) zieht den Faden durch die Pappschachtel und gibt Produkt an Nachbarn zurück
- III. Ausgleich erfolgt insofern, als K nun wie P seine Bastelei fortsetzen kann

- IXL -

K an P	int man	Gst Spr
P an K	"	Hdl
P = K	"	

INTERAKTION ZW. IN- UND OUTGROUP

2. Beispiel

- I. "Darf ich mal reingucken?" (Pappröhre)
- II. KI (Thorsten B.) händigt die Pappröhre aus und erhält sie, nachdem KO hindurchgeschaut hat, von diesem zurück
- III. Ausgleich: KO kompensiert die Nicht-Teilnahme am Umgang mit dem Spielgegenstand, gleichzeitig wird vorübergehend eine In- und Outgroup verbindende Interaktionsebene geschaffen

KO an KI	mat obj	Spr
KI an KO	"	Hdl
KI = KO	"	
	soz gru	

INTERAKTION ZW. ERZIEHERIN UND KIND

3. Beispiel

- I. Das gleiche Kind wie im 1. Beispiel (Christian) gibt seine Bastellei zum Verknöten an die Erzieherin
- II. E verknötet und gibt an K zurück
- III. K kann wie die anderen Kinder der Spielgruppe seine Bastellei fortföhren bzw. fertigstellen

Spielsequenz b)

Spieler: Christian, Heike, Jens, Katja, Manuela, Markus, Nicole, Sandra, Thorsten L.

Strukturelle Voraussetzungen: Die insgesamt neun spielenden Kinder interagieren interindividuell aufeinanderfolgend über einen Würfel miteinander. Dabei entscheidet die im Wurf erreichte Punktzahl über die Größe der dem einzelnen Kind zustehenden Abbildungsausschnitte und folglich über Ausmaß und Aussehen der bei Abschluß dieses *L e g e p l e s* zusammengesetzten Clownfigur. Obwohl das Erstellen einer möglichst großen Abbildung für die Spieler in der Regel das verlockendste Ziel darstellt, sind andererseits die aus stark in der Höhe differierenden Würfeln zusammengesetzten Spielprodukte so interessant und lustig anzusehen, daß das Gewinngefälle zwischen den einzelnen Mitspielern relativ ausgeglichen wird. Während dieses Spiels ist die Erzieherin vorwiegend außerhalb des unmittelbaren, im Umkreis des Tisches anzusiedelnden Einzugsbereich mit anderen Tätigkeiten beschäftigt, die Spielgruppe der dem Schulanfang entgegensehenden Kinder dagegen abwechselnd in näherer oder weiterer Distanz zum Geschehen in der Ingroup.

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

4. Beispiel

- I. Indem K (Sandra) nicht selbst den ihr zustehenden Würfel an sich nimmt, verkörpert es allgemein gerichtet an die Summe seiner Mitspieler das Bedürfnis nach diesem Spielobjekt
- II. P (Heike) reicht K den Würfel
- III. Materieller Ausgleich aufgrund dessen K seine Spieldaufgabe umgehend und die nachfolgenden Spieler - inklusive des P - temporal vorgezogen die Spieldaufgabe wahrnehmen können

K an E	int man	Gst
E an K	"	Hdl
K = P	"	

pas ind	mat obj	
P an K	"	Hdl
P = K	"	

INTERAKTION ZW. IN- UND OUTGROUP

5. Beispiel

- I. KO verfolgt als Zuschauer das Spiel der Ingroup
- II. KI (Nicole) lächelt KO nach eigenem guten Wurf um Anerkennung werbend an
- III. Durch die so gewonnene gemeinsame Interaktionsebene erfolgt vorübergehend eine integrative Verschmelzung der In- und Outgroup zu einer parallel zum Spiel verlaufenden Kleinstgruppe

pas ind	soz gru	Mim
KI an KO	"	Mim
KI = KO	"	

6. Beispiel

- I. Darstellen des Bedürfnisses nach emotionaler Stärkung durch Leistungsanerkennung (Nicole)
- II. Durch Lächeln rückadressierte Verstärkung (KO)
- III. Emotionale Angleichung

KI an KO	emo per	Mim
KO an KI	"	"
KO = KI	"	

INTERAKTION ZW. ERZIEHERIN UND KIND

7. Beispiel

- I. Mitteilung, daß im Wurf eine Sechs gehabt, d.h. die höchste und damit beste Zahl (Sandra)
- II. Zustimmend anerkennende Äußerung seitens E
- III. Emotionaler Ausgleich zu den im Moment affektiv stabilisiert erscheinenden Peers

K an E	emo per	Spr
E an K	"	"
K = P	"	

8. Beispiel

- I. "Frau K., guck mal wie meiner (ein Männchen, d.V.) aussieht!" (Manuela)
- II. Freundlich bestätigendes Eingehen auf K
- III. Subjektiv empfundene emotionale Unsicherheit behoben und dadurch Gleichgewicht zur Gruppe wieder hergestellt

K an E	emo per	Spr
E an K	"	"
K = P	"	

9. Beispiel

- I. K (Markus) zeigt sein Legeprodukt, dann "Guck mal!"
- II. E geht darauf ein "Ein Hutl"
- III. Subjektiv empfundene emotionale Verunsicherung von K aufgehoben und damit Gleichgewicht zur diesbezüglich stabilisiert erscheinenden Gruppe wieder hergestellt

K an E	emo	per	Spr	Gst
E an K	"	"	Spr	
K = P				

Spielsequenz c)

Spieler: Bianka, Heike, Jens, Katja, Manuela, Nicole, Sandra, Thorsten L.

Strukturelle Voraussetzungen: Acht Kinder spielen um einen Tisch zentriert mit Legosteinen, die, zusätzlich der für den baulichen Einstieg wichtigen Steckplatten, in reichlicher Menge für alle Beteiligten an diesem parallel individuellen, von der Erzieherin hinsichtlich Gruppengröße und Materialverwendung festgelegt, aber ohne ihre Anwesenheit durchgeführten Spiel vorhanden sind.

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

10. Beispiel

- I. K (Katja) streckt P (Sandra) die Hand entgegen und drückt so seinen Wunsch nach einem Steckstein aus
- II. P (Sandra) reicht ihm den gewünschten Baustein herüber
- III. Spielmittelausgleich

K an P	mat	obj	Gst	Spr
P an K	"	"	Hdl	
P = K				

N I G E R I A N I S C H E B E I S P I E L E

Vorschulische Einrichtung A (Lagos)

=====

Spielsequenz a)

Spieler: Anike, Bunmi A., Chuks, Emmanuel, Folarin, Segun, Temitope

Strukturelle Voraussetzungen: Die um einen Spieltisch zentrierte Gruppe setzt sich zusammen aus sieben Kindern beiderlei Geschlechts, von denen drei jeweils ein Steckspiel vor sich haben, zu dem ein Steckbrett mit den im dazugehörigen Karton reichlich vorhandenen, verschiedenfarbigen Steckknöpfen gehört, die ohne vorherige Reglementierung durch eine der beiden betreuenden Erzieherinnen von den Spielern nach selbstgewählten Systematisierungsgesichtspunkten auf dem Brett angeordnet werden können.

Die verbleibenden Kinder haben jeder eine dünne Plastikschnur, auf die sie die aus dem jeweils vor ihnen stehenden Kästchen entnommenen Perlen gleicher Größe aber unterschiedlicher Couleur aufziehen.

Da von den anwesenden Jungen und Mädchen jeder über ein eigenes Spiel verfügt, handelt es sich zwar um eine temporal parallele, aber dennoch in der Durchführung um eine separate Aktivität. Während dieses auf der Terrasse stattfindenden Spiels sind die beiden Erzieherinnen mit sie absorbierenden Arbeiten im angrenzenden Aufenthaltsraum beschäftigt, so daß eine Erwachsenen - Kind - Interaktion strukturell auch als Randerscheinung relativ ausgeschlossen ist.

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

1. Beispiel

- | | | | |
|--|---------|---------|-----|
| I. Verkörpern durch Funktionsausübung als Perlen-spieler (temitope) | pas ind | mat obj | Hdl |
| II. Perlenspieler gibt aus eigenem Sortiment eine Perle an Mitspieler ab (Folarin) | P an K | " | " |
| III. Materialausgleich (auch wenn er für Außenstehende nicht unbedingt erforderlich erscheint) | P = K | " | " |

2. Beispiel

- I. K (Anike) geht an P's Kasten und entnimmt Spielmittel
- II. P (Segun) greift nicht ein und gewährt damit den Anspruch K's
- III. Spielmittelausgleich gemäß des situativen Bedarfs bei K

K an P	mat obj	Hdl
P an K	"	Mim
P = K	"	

3. Beispiel

- I. "Look my own!" (Temitope)
- II. anerkennendes Lächeln (Anike)
- III. Emotional Stabilisierter hat den verunsicherten Mitspieler punktuell ebenfalls stabilisiert

K an P	emo per	Spr
P an K	"	Mim
P = K	"	

INTEGRATION ZW. IN- UND OUTGROUP

4. Beispiel

- I. KO neckt KI (Segun) spaßhaft
- II. KI (Segun) neckt spaßhaft zurück
- III. Neue Spielebene des Neckens erlaubt gemeinsames Aktivwerden, deshalb Ausgleich in Spielbeteiligung

KO an KI	soz gru	Gst
KI an KO	"	"
KI = KO	"	Mim

5. Beispiel

- I. Verkörperung durch Funktionsausübung als Perlenspieler, dessen Material heruntergefallen ist (Bunmi A.)
- II. KO hebt auf dem Boden liegende Perlen auf und legt sie irrtümlich in einen fremden Kasten, dessen Besitzer (Temitope) diesen Irrtum aufklärt
- III. Materialausgleich innerhalb der Ingroup

pas ind	mat obj	Hdl
KO an KI	"	"
KI (f.) an KI (ri.)*	"	"
KI = KI	"	"

(* f = falsch;
ri = richtig)

Spielsequenz b)

Spieler: Bunmi O., Chuks, Diden, Folarin, Kike, Shade, Warren, Yetunde

Strukturelle Voraussetzungen: Die acht jeweils über eine eigene Quantität an K n e t e verfügenden Kinder sitzen bzw. stehen um einen Tisch, auf dem sie ihre Modulationsmasse nach eigenen Vorstellungen zu einem realen oder irrealen Gegenstand verarbeiten können. Dabei betätigen sie sich, ebenso wie im vorangegangenen Spiel, parallel-individuell.

Die beiden Erzieherinnen sind während dieser Zeit innerhalb des gleichen Raumes mit einer anderen Kindergruppe bzw. Tätigkeit beschäftigt.

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

6. Beispiel

- I. K (Bunmi O.) benötigt zur Fertigstellung ihres filigranartigen Bogenwerkes zuzüglich zu den eigenen weitere Knetrollen, deshalb bittet sie ihre Nachbarin (Diden) um Aushilfe
- II. P (Diden) erfüllt nicht nur die Bitte, sondern engagiert sich auch eigenständig modulierend an der Bastelarbeit der hilfesuchenden Nachbarin
- III. Spielmittelausgleich und manuelle-intellektuelle Unterstützung bei der Fertigstellung der Bastelei des Gegenübers
- | | | | | |
|--|--------|----------------------|-----|-----|
| | K an P | mat obj | Spr | Gst |
| | P an K | mat obj
(int man) | Hdl | |
| | P = K | " | | |

7. Beispiel

- I. P (Chuks) beansprucht sachbezogen, nämlich beim "Wurst-drehen", übermäßig Platz im Verhältnis zu seinen Mitspielern
- II. Durch Gewährlassen des Anspruchsstellers wird ihm die Durchführung seines Anliegens gestattet (Folarin, Warren, Kike)
- III. Sozial integrative Ausgleichsherstellung zwischen Gruppe und K, weil letzterer der für seine Aufgabenlösung notwendige Platz zugestanden wird
- | | | | | |
|--|-------------|---------|-----|--|
| | K an P(Gr.) | soz gru | Hdl | |
| | P(Gr.) an K | " | Gst | |
| | P(Gr.)=K | " | | |

Spielsequenz c)

Spieler: Aby, Bunmi A., Emmanuel, Kike, Nina, Paul, Shegun, Tope, Yetunde

Strukturelle Voraussetzungen: Am Gruppentisch m a l e n die neun Kinder unter Beisein der Erzieherin nach einem anfänglich von ihr gestellten Thema mit bunten, auf dem Tisch verteilt allen Gruppenmitgliedern zugänglichen Wachsmalstiften, aber jeweils auf einem eigenen Blatt Papier

INTERAKTION ZW. ERZIEHERIN UND KIND

8. Beispiel

- | | pas ind | emo per | Gst | Mim |
|---|---------|---------|-----|-----|
| I. K (Emmanuel) wird von P (Tope) mit Malstiften beworfen | | | | |
| II. E an das durch Angriff bei P Unterlegenheit hervor-rufende K: "Wa ma lei" (Paß auf, ich komme!) | E an P | soz gru | Spr | |
| III. E stoppt den aggressiven Angriff auf einen der Spieler und stellt dadurch situativ zw. diesem und dem Angreifer das interaktive Gleichgewicht wieder her | K = P | soz gru | | |

9. Beispiel

- | | pas ind | emo per | Gst | Mim |
|---|---------|---------|-----|-----|
| I. K (Emmanuel) wird wiederum von K (Tope) angegriffen | | | | |
| II. E wendet sich mit erneuter Drohung an K (Angreifer) | E an P | soz gru | Spr | |
| III. K (Angreifer) zieht sich zurück (Ausgleich Bsp. 8) | K = P | soz gru | | |

Vorschulische Einrichtung B (Lagos)

Spielsequenz a)

Spieler: Adekunbi, Jemilatu, Muyinat, Kuburatu

Strukturelle Voraussetzungen:

Vier Kinder, die sich in Karreeformation gegenüberstehen, interagieren - entsprechend der Einweisung durch die Erwachsenen - miteinander über den in linksgerichteter Reihenfolge wechselnden Zuwurf eines H a n d - b a l l s . Dabei befinden sie sich mit noch weiteren, jeweils um einen anderen Spielgegenstand zentrierten Gruppen im Schatten des überdachten Vorhofes und werden auf Distanz von den Erzieherinnen beobachtet

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

1. bis 5. Beispiel

I.

Da K (Kuburatu) - entgegen den Regeln - den Ball wiederholt vor sich in die Höhe wirft und versucht, ihn selbst wieder aufzufangen, übermittelt er P (Muyinat) seine subjektiv empfundene materielle Benachteiligung

II. Die Gruppe, besonders aber der in der Reihenfolge nachfolgende P (Muyinat) versucht - dem offiziellen Spielverlauf entsprechend - in dies parallel stattfindende Einzelspiel einzusteigen, indem es sich seinerseits um Fangen des Balles bemüht. Da dies im Einvernehmen geschieht, wird dem einzelnen sein subjektives Bedürfnis nach intensivierter Beteiligung am Spiel zugestanden

III. Reintegration des potentiell von Gruppenausschluß Bedrohten bei gleichzeitiger Erhaltung seiner Funktion als Mitspieler

akt dir mat obj HdI

P (Gr.) an K " Gst Mim

P = K soz gru

INTERAKTION ZW. IN- UND OUTGROUP

6. bis 9. Beispiel

- I. Spieler der Tischtennisgruppe läuft seinem Ball auf Territorium der Handballspieler nach
- II. Zugang zu Spielmittel gewährt
- III. Spielmittel steht der Tischtennis- ebenso wie der Handballgruppe zur Verfügung

KO an KI (Gr.)	mat obj	Hdl
KI (Gr.) an KO	"	Gst Mim
KI = KO	"	

INTERAKTION ZW. ERZIEHERIN UND KIND

10. Beispiel

- I. K (Muyinat) wird von P (Kuburatu) am Ballspielen gehindert
- II. Urheber der Störung wird von der Erzieherin zurechtgewiesen
- III. Beide Kinder können ihr Recht auf Spielausübung wahrnehmen

pas ind	mat obj	Gst Mim
E an P	soz gru	Spr
P = K	"	

Spielsequenz b)

Spieler: Adekunbi, Adekunle, Adelowo, Adetola, Mutayo, Saheed

Strukturelle Voraussetzungen:

Während der Abwesenheit der Erzieherinnen, die im angrenzenden Raum oder auf der Terrasse mit anderen Spielgruppen beschäftigt sind, baut eine gemischt geschlechtliche Gruppe von sechs Kindern im Spiel- und Aufenthaltszimmer mit *L e g o s t e i n e n*. Diese sind quantitativ reichlich und für alle Spieler gut zugänglich in der Mitte des Tisches angehäuft, um den sich die Kinder versammelt haben.

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

11. Beispiel

- I. Junge (Saheed) will die Lego-Steine von seiner Platte entfernen und bittet dafür einen Mitspieler um Hilfe
- II. P (Adekunle) greift zu und erfüllt K diese Bitte, allerdings ohne daß letzterer die Platte gänzlich an P ausliefert
- III. Das Spielmittel wird für den Jungen wieder einsatzfähig, d.h. er kann es ebenso zufriedenstellend nutzen, wie das Mädchen das ihre

K an P	int man	Gst Spr
P an K	"	Hdl
P = K	"	

Spielsequenz c)

Spieler: Adekunbi, Adekunle, Adelowo, Adetola, Monsuru, Saheed

Strukturelle Voraussetzungen: In diesem Spiel werden wiederum als Material Lego bausteine verwendet, allerdings von einer mit dem zuvor dargestellten Teilnehmerkreis nicht identischen Gruppe. Ihre Mitgliederzahl, die anfangs sechs beträgt, verringert sich bis zur Einstellung der Filmaufnahmen bis auf drei.

Nachdem die Erzieherin vor ihrem Rückzug in eine distanzierte Beobachtung des Geschehens die Kinder zur Verwendung des soeben erläuterten Materials aufgefordert hat, wählen diese eigenständig für ihr Bauspiel die Thematik aus. Sie entpuppt sich im Verlauf der Filmaufzeichnung als "Bau einer Kamera" und wurde mit hohem Wahrscheinlichkeitsgrad durch den Beobachter und seine Filmtätigkeit inspiriert.

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

12. Beispiel

- I. K (Adelowo) wiederholt den Wunsch, durch die Kamera der Nachbarin sehen zu wollen, nachdem diese einmal abschlägig geantwortet hat, noch einmal deutlicher
- II. P (Adekunbi) erlaubt K das Guckloch zu testen, K darf die Kamera aber dazu nicht gänzlich eigenständig in die Hand nehmen
- III. Die zuvor sich in der Baukompetenz aktualisierende Unterlegenheit wird aufgehoben, indem über das Exemplar der Nachbarin weiterhelfende Anregungen gewonnen werden

K an P	int man	Spr Gst
P an K	"	Spr Hdi
P = K	"	
K an P	mat obj	Spr Gst
P an K	"	Hdl
P = K	"	

13. Beispiel

- I. K (Monsuru) benötigt ein in der Nähe des anderen (Adetola) befindliches Lego für seine eigenen Bauzwecke
- II. P (Adetola) gibt ihm das gewünschte Lego, obwohl ein riesiger Haufen von Ausweichmaterial vorhanden ist
- III. Ausgleich im Spielmittelzugang: Hilfesuchender erhält näher zum Helfer liegendes noch eingebautes Teil, dieser gewinnt theoretisch einen entsprechenden Anspruch für die Zukunft

K an P	mat obj	Spr Gst
P an K	"	Hdl
P = K	"	

14. Beispiel

- I. K (Adetola) hatte ein in seiner Nähe liegendes Bauteilchen an P1 abgegeben (vgl. 13. Bsp.) und verkörperte infolge dieser Aktion einen ohne dieses Objekt im Bauen behinderten Spieler
- II. P2 (Adelowo) als drittes Mitglied der Spielgruppe übernimmt nach Verständigung mit dem vorherigen Hilfspempränger das betreffende Baubjekt und händigt es K aus
- III. Spielmittelausgleich entsprechend des primären und sekundären Besitzanspruches am Objekt, gemessen an dessen Nähe bzw. Ferne zum Standort des Spielenden (vgl. 13. Bsp.)

pas ind	mat obj	Gst Mim
P an K	"	Hdl
P = K	"	

Vorschulische Einrichtung C (Ibadan)

Spielsequenz a)

Spieler: Abimbola, Adetayo, Odunola, Olunpo, Rachael

Strukturelle Voraussetzungen: Die Kinder des besuchten Klassenverbandes, innerhalb dessen die im Film dokumentierte Aufmerksamkeit des Beobachters den wenigen sich aus Vier- bis Fünfjährigen zusammensetzenden Kleingruppen gilt, haben von der Erzieherin und der ihr zur Hand gehenden Helferin Wurf- s ä c k c h e n ausgehändigt bekommen, mit denen sie, nachdem sich die Erwachsenen außerhalb des Spielkreises zurückgezogen haben, nach selbstgewählten Interaktions- und Verwendungsregeln umgehen

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

1. Beispiel

- I. K (Odunola) greift nach Säckchen und wartet auf die Übergabe als Einverständnis bekundendes Zeichen seitens P
- II. P (Olunpo) überläßt das Säckchen dem Gegenüber und rekurriert sich auf das ihm verbleibende Säckchen
- III. Spielmittelausgleich, weil beide Kinder nach dieser Episode jeweils über einen eigenen Würfgegenstand verfügen

Hdl Mim

mat obj

K an P

Gst

"

P an K

"

P = K

2. Beispiel

- I. Hand nach Säckchen ausstrecken (Adetayo)
- II. P (Olunpo) gibt eines der ihm zur Verfügung stehenden Säckchen an K aus
- III. Spielmittelausgleich

Gst

mat obj

K an P

Hdl

"

P an K

"

P = K

3. Beispiel

- I. K (Rachael) steht kein Sack zum Werfen und Fangen zur Verfügung (ob es sich in diesem Schritt um das ungerichtete Verköpern einer Lage oder etwa um das Adressieren einer Freundin handelt, geht aus den Aufzeichnungen nicht deutlich hervor)
- II. P (Abimbola) läßt K am Säckenspiel teilhaben, indem er zusammen mit dem vorher Benachteiligten den Wurf- und Fanggegenstand benutzt
- III. Da beide Kinder in den Genuß des Spielmitteleinsatzes kommen, erfolgt auf der materiell-objektbezogenen Ebene ein interpersoneller Ausgleich

pas ind	mat obj	Gst Mim
K an P		
P an K	"	Hdl
P = K	"	

Spielsequenz b)

Spieler: Abimbola, Bola, Olabimpe, Olabiya, Oladagpo, Olugbenga, Osarodin, Rachael, Salami

Strukturelle Voraussetzungen: Der unlängst vollzogene Umzug in einen Neubau spiegelt sich besonders deutlich auf dem Spielplatz wieder. Demzum Zeitpunkt der Filmaufnahmen sind die Kletter-, Schaukel- und Karussellgerüste noch nicht wieder fest installiert worden.

Im Zentrum der Beobachtung steht eine sich aus vier- bis fünfjährigen Mädchen zusammensetzende Kindergruppe am Karussellgerüst

INTERAKTION ZW. DEN SPIELERN

4. Beispiel

- I. Platzwechselwunsch auf dem Gerüst (Salami)
- II. Platzwechsel wird bei der Realisierung aktiv unterstützt (Olabimpe, Olabiya)
- III. Ausgleich in der Verteilung von subjektiv begehrten, da im Zentrum der Spielgruppe befindlichen Plätzen

K an P	mat obj	Spr Gst
P an K	"	Hdl
P = K	"	

5. Beispiel

- I. Platz beanspruchen, der nach Weggang von anderem Peergruppenmitglied eingenommen worden war (Oladaipo)
- II. Der Platz wird von Peer wunschtsprechend geräumt (Osarodion)
- III. Durch Zugestehen des Sitzplatzes auf dem Gerüst einerseits und dessen ersatzweisem Eintauch mit einem anderen seitens des prosozial Handelnden andererseits, wird kompromißhaft ein Platzausgleich zwischen beiden Kindern hergestellt

INTERAKTION ZW. ERZIEHERN UND KIND

6. Beispiel

- I. Zurücksetzung durch Festhalten an dem Verbot, Turnübungen am Klettergerüst zu machen, während p dies demonstriert
- II. Zurechtweisung des regelwidrig Handelnden durch E
- III. Einerseits ist die im riskanten Turnen liegende Unfallgefahr als Benachteiligung gegenüber der Gruppe aufgehoben (materiell personal) und andererseits ist die Zurücksetzung letzterer gegenüber dem Kind beseitigt, die darin bestand, daß erstere selbst nicht klettern durften, weil es verboten war

Spielesequenz c)

Spieler: Adetayo, Babatunde, Ibiyinka, Olubunmi

Strukturelle Voraussetzungen: Zwei Jungen spielen auf der Terrasse mit einem Ball. Dabei handelt es sich um jenes Spiel, das infolge eines technischen Versehens nicht die zehnminütige Verlaufsauer der übrigen Filmsequenzen aufzuweisen vermag.

Daß dennoch diese Filmtheit in die Analyse einbezogen wurde, findet seine Begründung in der Relevanz, die den wenigem vom Ballspiel aufgezeichneten Minuten zukommen, weil einzig in ihnen eine intergruppal prosoziale Handlung auftaucht

K an P mat obj Spr Gst
P an K " Hdl
p = K " "

pas ind soz gru Hdl
(E an K) " Spr
indirekt
an p
K = p " "

- L I I I I -

INTERAKTION ZW. IN- UND OUTGROUP

7. Beispiel

- I. KO (Adetayo) bittet zwei interagierende Ballspieler für sich und seinen derzeitigen Spielpartner um die Erlaubnis, sich ihrem Spiel anschließen zu dürfen
- II. Die Bitte wird gewährt und die beiden Neuankömmlinge ins Spiel integriert (Babatunde, Olubunmi)
- III. Spielmittelausgleich einerseits und Verschmelzung zu einer integrierten Spielgruppe andererseits

KO an KI	mat obj	Spr
	sowie	
KI an KO	soz gru	Hdl
	"	
KI = KO	"	

LITERATURLISTE

- ABIOLA, E.T.: *The intelligent behaviour of Nigerian Children*. Ibadan 1966
- ADERMAN, David/Leonard BERKOWITZ: "Observational Set, Empathy, and Helping" *Journal of Personality and Social Psychology*, 14 (1970) 2, 141-148
- ADORNO, Theodor W.: "Einleitung", ADORNO, Th.W. u.a.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Sonderausgabe. Neuwied/Berlin 1972, 7-79
- , -----: *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 - 1969*. Hg. Gerd KADELBACH. Frankfurt/M. 1975
- , -----: "Soziologie und empirische Forschung". ADORNO, Th.W. u.a.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Sonderausgabe. Neuwied/Berlin 1972, 81-101
- , -----: "Zur Logik der Sozialwissenschaften". ADORNO, Th.W. u.a.: *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Sonderausgabe. Neuwied/Berlin 1972, 125-143
- ALICKE, Regina/Lotteliese KÜNEMUND: "Modell Billstedt - Sozial- und sachorientierte Gruppenarbeit mit Vorschulkindern," *Archiv für angewandte Sozialpädagogik*, 2 (1970/71), 258-265
- ASIWAJU, A.I.: "Ashby Revisited: A Review of Nigeria's Educational Growth, 1961-1971", *African Studies Review*, 15 (1972) 1, 1-16
- AUERNHEIMER, Georg: "Erzieher - Erziehung - Erziehungsmittel - Erziehungstheorie". *Wörterbuch der Erziehung*. Hg. Christoph WULF, München 1974, 187-192
- AWONIYI, Timothy A.: *The Dilemma of Childhood Traditional Education in Africa, South of the Sahara*. Kopenhagen 1975
- BAKARE, C.G.: "Developing Learning Readiness in the Adrican Child", *West African Journal of Education*, Febr. (1970), 55-59
- BARNETT, Mark A./Laura M. KING/Jeffrey A. HOWARD: "Inducing Affect About Self or Other: Effects on Generosity in Children", *Developmental Psychology*, 15 (1972) 2, 164-167

- BAR-TAL, Daniel: *Prosocial Behavior. Theory and Research*. New York 1976
- BIERHOFF, H.W.: "Attraktion, hilfreiches Verhalten, verbale Konditionierung und Kooperation: Eine Integration durch die Austauschtheorie", *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 5 (1974), 84-107
- BOROWSKY, Peter/Barbara VOGEL/Heide WUNDER: *Einführung in die Geschichtswissenschaft 1: Grundprobleme, Arbeitsorganisation, Hilfsmittel*. Opladen, 2. durchgesehene Aufl. 1976
- BRIGHT, Ibiyemi: *The Report on the Course for Nursery School / Kindergarten Teachers, organized by Mount Carmel International Training Centre for Community Services, Haifa, Israel, in Conjunction with College of Education, University of Lagos, Nigeria, 22nd January to 13th July 1973*. (Unpublished Paper)
- BROMME, Rainer/Eckhard HOMBERG/Falk SEEGER/Michael STADLER: "Aktionsforschung und die Produktion und Distribution psychologischen Wissens". *Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik*. Hg. Peter A. FIEDLER/Georg HÖRMANN. Darmstadt 1978, 69-90
- BRYAN, James H./Mary A. TEST: "Models and Helping: Naturalistic Studies in Aiding Behavior", *Journal of Personality and Social Psychology*, 6 (1967), 400-407
- , -----/Nancy H. WALBEK: "The Impact of Words and Deeds Concerning Altruism upon Children", *Child Development*, 41 (1970), 747-757
- , -----/Nancy H. WALBEK: "Preaching and Practicing Generosity: Children's Actions and Reactions", *Child Development*, 41 (1970), 329-353
- BUCHKREMER, Hansjosef: "Der Forschungsschwerpunkt Prosoziales Verhalten", *Archiv für angewandte Sozialpädagogik*, 9 (1978), 251-258
- BUCKLEY, Norman/Linda S. SIEGEL/Steven NESS: "Egocentrism, Empathy, and Altruistic Behavior in Young Children", *Developmental Psychology*, 15 (1979) 3, 329-330
- BUNGARD, Walter: "Methodische Probleme der empirischen Erforschung prosozialen Verhaltens". *Mitleid-Vertrauen-Verantwortung*. Hg. Helmut E. LÜCK. Stuttgart 1977, 170-189

- CALDWELL, Bettye M.: "Aggression and Hostility in Young Children", *Young Children*, 3 (1977) 2, 4-13
- CALLIESS, Elke: "Spielen in der Schule - Motivationale Aspekte", DAUBLEBSKY, Benita: *Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum*. Stuttgart 1973, 227-251
- CLAESSENS, Dieter: *Familie und Wertsystem. Eine Studie zur zweiten sozio-kulturellen Geburt des Menschen*. Berlin 1967
- CLAUSSEN, Bernhard: "Ansätze zur Entwicklung eines didaktischen Modells zum sozialen Lernen im Vorschulalter", *Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes*, 26 (1975), 102-110 und 143-149
- COLBERG-SCHRADER, Hedi/Marianne KRUG: "Das Erprobungsprogramm im Elementarbereich - Abschluß einer Reformphase oder Ausgangspunkt für Innovation?" *Theorie und Praxis der sozialen Arbeit*, 31 (1980) 1, 21-27
- COX, Nell: "Prior Help, Ego Development, and Helping Behavior", *Child Development*, 45 (1974), 594-604
- Curriculumentwicklung im Vorschulbereich*. Bd. 1 und 2, Hg. Jürgen ZIMMER. München 1973
- DARLEY, John M./Bibb LATANE: "Norms and Normative Behavior: Field Studies of Social Interdependence", *Altruism and Helping Behavior*, Ed. J. MACAULAY/L. BERKOWITZ. New York, London 1970, 83-101
- , -----/Bibb LATANE: "Wann helfen Menschen in einer Krise?" *Mitleid-Vertrauen-Verantwortung*. Hg. Helmut E. LÜCK. Stuttgart 1977, 100-111
- DAVIDSON, Basil/F.K. BUAH/J.F.A. AJAYI: *The Growth of African Civilization. A History of West Africa 1000-1800*. London 1966³
- D'HEURLE, Adma: "Play and the Development of the Person", *The Elementary School Journal*, 79 (1979) 4, 225-234
- DOMKE, Horst: "Erziehungsmethoden. Für Sekundarstufe II und Grundstudium". *Pädagogik - Eine Einführung*, Band 2. Hg. Erich WEBER. Donauwörth 1973

- DREMAN, S.B./Charles W. GREENBAUM: "Altruism or Reciprocity: Sharing Behavior in Israeli Kindergarten Children", *Child Development*, 44 (1973), 61-68
- DUROJAIYE, Susan M.: *Nursery Education in the Ibadan Urban Area of Nigeria*. Ibadan 1974
- , -----: *Practical methods for nursery schools*, Ibadan 1977
- EISENBERG-BERG, Nancy/Elizabeth GEISHEKER: "Content of Preachings and Power of the Model/Preacher: The Effect on Children's Generosity", *Developmental Psychology*, 15 (1979) 2, 168-175
- , -----/Robert HAAKE/Michael HAND/Edward SADALLA: "Effects of Instructions Concerning Ownership of a Toy on Preschoolers' Sharing and Defensive Behaviors", *Developmental Psychology*, 15 (1979) 4, 460-461
- , -----/Michael HAND: "The Relationship of Preschoolers' Reasoning about Prosocial Moral Conflicts to Prosocial Behavior", *Child Development*, 50 (1979), 356-363
- , -----/Cynthia NEAL: "Children's Moral Reasoning About Their Own Spontaneous Prosocial Behavior", *Developmental Psychology*, 15 (1979) 2, 228-229
- FAFUNWA, Aliu Babs: "Directions in African Childhood Education", *Childhood Education*, 53 (1977) 5, 250-256
- , -----: *History of Education in Nigeria*. London 1976
- FLITNER, Andreas: "Vorschulerziehung". *Wörterbuch der Erziehung*. Hg. Christoph WULF. München 1974, 620-625
- FUJIKI, Ursula: "Ausländerkinder. Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern im Kindergarten", *Kindergarten heute*, 10 (1980) 1, 20-23
- GERGEN, Kenneth J./Phoebe ELLSWORTH/Christina MASLACH/Magnus SEIPEL: "Obligation, Donor Resources and Reactions to Aid in Three Cultures", *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (1975) 3, 390-400
- , -----/J.M. GERGEN/K. METER: "Individual Orientations to Prosocial Behavior", *Journal of Social Issues*, 28 (1972) 3, 105-130

- GOTTSCHALCH, Wilfried/Marina NEUMANN-SCHÖNWETTER/
Gunther SOUKUP: *Sozialisationsforschung.
Materialien, Probleme, Kritik.* Frankfurt/M.
1971
- GREEN, Francis P./Frank W. SCHNEIDER: "Age Differences
in the Behavior of Boys on Three Measures of
Altruism", *Child Development*, 45 (1974), 248-
251
- GUGLER, Josef/William G. FLANAGAN: *Urbanization and
Social Change in West Africa.* Cambridge 1978
- HABERMAS, Jürgen: "Analytische Wissenschaftstheorie
und Dialektik". ADORNO, Th.W. u.a.: *Der Po-
sitivismusstreit in der deutschen Soziologie.*
Sonderausgabe. Neuwied/Berlin 1972, 155-191
- , -----: *Erkenntnis und Interesse.* Frankfurt/M.
1968
- , -----: "Gegen einen positivistisch halbierten
Rationalismus". ADORNO, Th.W. u.a.: *Der Po-
sitivismusstreit in der deutschen Soziologie.*
Sonderausgabe Neuwied/Berlin 1972, 235-266
- HANSEL, Toni: Überlegungen zur Sprachbegegnung im
Elementarbereich. "Sozialpädagogische Blät-
ter", 28 (1977) 3, 85-88
- HENDERSON, Ronald W./Hannelore HENNIG: "Relationships
Among Cooperation - Competition and Locus
of Control in Social and Academic Situations
Among Children in Traditional and Open
Classrooms", *Contemporary Educational Psycho-
logy*, 4 (1979), 121-131
- HIELSCHER, Hans: "Erlernen von Kooperation". *Matе-
rialien zur sozialen Erziehung im Kindes-
alter.* Hg. Hans HIELSCHER. Heidelberg 1974,
104-120
- , -----: "Ziele und Inhalte einer systematischen
Sozialerziehung im Kindesalter". *Materialien
zur sozialen Erziehung im Kindesalter.* Hg.
Hans HIELSCHER. Heidelberg 1974, 15-30
- HOFER, Manfred: "Empirie". *Wörterbuch der Erziehung.*
Hg. Christoph WULF. München 1974, 160-170
- HOFFMAN, Martin L.: "II. Die Entwicklung des Motivs,
einem anderen, der sich in einer Notlage
befindet, zu helfen (Altruismus-Motiv)".
*Neuere Studien zur kognitiven und sozialen
Entwicklung des Kindes.* Hg. W.E. FTHENAKIS/
H. KASTEN. Donauwörth 1977, 32-61

- HORKHEIMER, Max: *Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze.* Frankfurt/M. 1968
- HUGHES, Martin/Margret DONALDSON: "The Use of Hiding Games for Studying the Coordination of Viewpoints", *Educational Review*, 31 (1979), 2, 133-140
- INHOLDER, Bärbel/Hermina SINCLAIR: "Das Lernen kognitiver Strukturen", *Pädagogische Psychologie*. 1. Entwicklung und Sozialisation. Hg. C.F. GRAUMANN und H. HECKHAUSEN. Frankfurt 1973
- KAMPER, Dietmar: *Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologiekritik.* München 1973
- , -----: "Konzept und Absicht der Einführung". *Sozialisationstheorie*. Hg. Dietmar KAMPER. Freiburg 1974, 11-14
- , -----: "Die methodologische Wende in der Sozialisationstheorie". *Sozialisationstheorie*. Hg. Dietmar KAMPER. Freiburg 1974, 15-25
- , -----: "Sozialisation". *Wörterbuch der Erziehung*. Hg. Christoph WULF. München 1974, 540-546
- , -----: "Vorbemerkung zu 'Die Sozialisation - Theorieansätze und Hauptprobleme'." *Sozialisationstheorie*. Hg. Dietmar KAMPER. Freiburg 1974, 32
- KATZ, E./M. GUREVITCH/B. DANET/T. PELED: "Petitions and Prayers: A Method for the Content Analysis of Persuasive Appeals". *Social Forces*, 47 (1969), 447-463
- KAUFMANN, Harry: "Legality and Harmfulness of a Bystander's Failure to Intervene as Determinants of Moral Judgement." *Altruism and Helping Behavior*. Ed. J. MACAULAY and L. BERKOWITZ. New York/London 1970, 77-81
- Das Kinderspiel.* Hg. Andreas FLITNER. München 1973
- KLAFKI, Wolfgang: "Erziehungswissenschaft - Theorie einer Praxis". KLAFKI, Wolfgang u.a.: *Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung.* Funk-Kolleg. Frankfurt/M. 1971, 175-183
- KÖLLN, Hermine: "Interaktionspädagogik und Sozialerziehung". *Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter.* Hg. Hans HIELSCHER. Heidelberg 1974, 140-158

- KÖNIG, René: "Alte Probleme und neue Fragen in der Familiensoziologie", *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 18 (1966), 1-20
- , -----: *Die Familie der Gegenwart. Ein interkultureller Vergleich*. München 1978
- KOSSOLAPOW, Line: "Ausbildung pädagogischer Kompetenz des Erziehers unter persönlichkeitsorientiertem Aspekt", *Sozialpädagogische Blätter*, März/April (1978), 33-39
- , -----: "Der Freiburger Modellkindergarten", *Welt des Kindes*, 56 (1978), 7/8, 289-294
- , -----: "Rollenspiel als Medium der Entwicklung sozialer Kompetenz im vorschulischen Bereich", *Zeitschrift für Pädagogik*, 13. Beiheft (1977), 157-171
- KRAPPMANN, Lothar: *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*. Stuttgart 1975⁴
- LABOV, W.: "The logic of nonstandard English." *Language in Education. A source book*. Prepared by the Language and Learning Course Team at the Open University. Ed. A. CASHDAN/Elizabeth GRUGEON. London 1972, 198-212
- LADD, Gary W./Sherri ODEN: "The Relationship between Peer Acceptance and Children's Ideas about Helpfulness", *Child Development*, 50 (1979), 402-408
- L'ARMAND, Kathleen/Albert PEPITONE: "Helping to Reward Another Person: A Cross-Cultural Analysis", *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (1975) 2, 189-198
- LASSAHN, Rudolf: *Einführung in die Pädagogik*. Heidelberg, 2. durchgesehene Aufl. 1976
- LATANÉ, Bibb/John M. DARLEY: "Social Determinants of Bystander Intervention in Emergencies". *Altruism and Helping Behavior*. Ed. J. MACAULAY and L. BERKOWITZ, New York/London 1970, 13-27
- LEAHY, Robert L.: "Development of Conceptions of Prosocial Behavior: Information Affecting Rewards Given for Altruism and Kindness", *Development Psychology*, 15 (1979), 1, 34-37

- LEINEWEBER, Dagmar: "Die sozialpädagogische Funktion des Erziehers beim Freispiel", *Sozialpädagogische Blätter*, 28 (1977) 4, 115-117
- LLOYD, Peter C.: *Africa in Social Change*. London 1975⁵
- LOEWER, Hans D.: *Die sozialpädagogische Übungsgruppe. Arbeitsbuch für die reflektierte Interaktion mit Benachteiligten*. München 1975
- LUCK, Helmut E.: *Prosoziales Verhalten. Empirische Untersuchungen zur Hilfeleistung*. Köln 1975
- LUHMANN, Niklas: "Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen". *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*. Hg. Hans-Uwe OTTO/Siegfried SCHNEIDER. Band 1. Berlin 1973, 21-43
- MACAULAY, Jacqueline R./Leonard BERKOWITZ: "Overview". *Altruism and Helping Behavior*. Hg. von Jacqueline R. MACAULAY/Leonard BERKOWITZ. New York/London 1970, 1-9
- MAJASAN, J.A.: *Traditional Systems of Education in the Cultures of Nigeria*. University of Ibadan 1974
- , -----: *Yoruba Education: Its Principles, Practice and Relevance to Current Educational Development*. University of Ibadan 1967 (Unpublished P H.D. Thesis)
- MANNZMANN, Anneliese: 'Minorität'. *Wörterbuch der Erziehung*. Hg. Christoph WULF. München 1974, 416-422
- MARCUSE, Herbert: *Der eindimensionale Mensch. Studium zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. Neuwied/Berlin 1967
- MARRIS, Peter: *Family and Social Change in an African City. A Study of Rehousing in Lagos*. London 1971³
- MEAD, George H.: *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago 1972¹⁸
- MIDLARSKY, Elizabeth: "Aiding Responses: An Analysis and Review", *Mirrill-Palmer Quarterly*, 14 (1968), 229-269
- MILLER, Dale T./Judi SMITH: "The Effect of Own Deservingness and Deservingness of Others on Children's Helping Behavior", *Child Development*, 48 (1977), 617-620

- MOLLENHAUER, Klaus: "Familienerziehung". *Wörterbuch der Erziehung*. Hg. Christoph WULF. München 1974, 208-212
- MOMBAUR, Peter M./Elisabeth SIEBENMORGEN: *Kindergartengesetz Nordrhein-Westfalen. Kommentar*. Köln 1973
- MÜLLER, Hermann: "Ausländische Arbeiterkinder in der Bundesrepublik", *Kindheit*, 1 (1979) 2, 169-184
- NELSON, Linden/Millard C. MADSEN: "Cooperation and Competition in Four-Year-Olds as a Function of Reward Contingency and Subculture", *Development Psychology*, 1 (1969), 340-344
- NEULAND, Eva: *Sprachbarrieren oder Klassensprache? Untersuchungen zum Sprachverhalten im Vorschulalter*. Frankfurt 1975
- OEVERMANN, Ulrich: "Überlegungen zum Zusammenhang von Sprache, kognitiver Entwicklung und sozialer Herkunft". *Sprache und Gesellschaft*. Hg. Horst HOLZER/Karl STEINBACHER. Hamburg 1972, 368-383
- OGUNSADE, David: "Kultur der Völker Afrikas. Die Yoruba: Teil 2. Kindererziehung". *The African Interpreter*, (1976), H. 14, 9-11
- OKEDIJI, Francis O.: "The cultural conditions of the preschool child in Nigeria", *Assignment Children*, 21 (1973) Neully 1, 19-31
- OKUN, Barbara F.: *Effective Helping. Interviewing and Counseling Techniques*. Belmont California 1976
- ORTLIEB, Peter: "Wiedergutmachung durch aktuelle Kompensation. Eine experimentelle Überprüfung von Grundannahmen der Austauschtheorie." *Mitleid, Vertrauen, Verantwortung: Ergebnisse der Erforschung prosozialen Verhaltens* Hg. Helmut E. LÜCK. Stuttgart 1977, 112-130
- PIAGET, Jean P.: "Piaget's Theory". *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Ed. Paul H. MUSEN. Volume I. New York 1970³, 703-733
- PICKFORD, R.W.: *Pickford Projektive Pictures*. London 1963
- RICHTER, Horst-Eberhard: *Patient Familie. Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie*. Reinbeck 1970

- RIST, Ray C.: "On the Education of Guest-Worker Children in Germany: Public Policies and Equal Educational Opportunities", *Comparative Education Review*, 23 (1979) 3, 355-369
- ROSENBAUM, Heidi: *Familie als Gegenstruktur zur Gesellschaft. Kritik grundlegender theoretischer Ansätze der westdeutschen Familiensoziologie*. 2. überarbeitete Aufl., Stuttgart 1978
- ROSENHAN, Daniel L.: "Learning Theory and Prosocial Behavior", *Journal of Social Issues*, 28 (1972) 3, 151-163
- ROSS, Abraham S.: "Effect of Increased Responsibility on Bystander Intervention: The Presence of Children". *Journal of Personality and Social Psychology*, 19 (1971) 3, 306-310
- RUSHTON, J. Philippe: "Generosity in Children: Immediate and Long-Term Effects of Modeling, Preaching and Moral Judgement", *Journal of Personality and Social Psychology*, 31 (1975) 3, 459-466
- RUTHERFORD, Eldred: "Generosity in Nursery School Boys", *Child Development*, 39 (1968), 755-765
- SAXE, L./M. GREENBERG: "Reaction to a Help Attempt: Importance of Locus of Help Initiation and Nature of Outcome. Paper presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Philadelphia, 1974". Nach BARTAL, D.: *Prosocial Behavior*. New York 1976, 121 f.
- SCHLEICHER, Klaus: "Ausbildung für eine fachkompetente Kindergartenarbeit", *Bildung und Erziehung*, 30 (1977) 2, 83-111
- SCHMIDBAUER, Wolfgang: *Die hilflosen Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Hamburg 1977
- SCHMITT, Rudolf: *Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz - Kooperation - Solidarität*. Frankfurt/Main 1976
- SENGHAAS, Dieter: "Konfliktformationen in der gegenwärtigen internationalen Gesellschaft". *Kritische Friedenserziehung*. Hg. Christoph WULF. Frankfurt/M. 1973, 155-195
- SHORTER, Edward: *Die Geburt der modernen Familie. (The Making of the modern family)*, deutsch von Gustav Klipper. Reinbek bei Hamburg 1977
- SLAVIN, Robert E./Allen M. TANNER: "Effects of Cooperative Reward Structures and Individual Accountability on Productivity and Learning". *The Journal of Educational Research*, 72 (1979) 5, 294-298

Soziologie der Familie. Hg. Ernst M. WALLNER/Margret
POHLER-FUNKE. Heidelberg 1977

STAEWEN, Christoph/Friderun SCHÖNBERG: *Kulturwandel
und Angstentwicklung bei den Yoruba West-
afrikas*. München 1970

STANGE, Waldemar/Dieter TIEMANN: "Interaktionsspiele
im Elementar- und Primarbereich - Anmerkun-
gen zur didaktischen Konzeption", *Materia-
lien zur sozialen Erziehung im Kindesalter*
2. Modelle - Spiele - Praxishilfen. Hg.
Waldemar STANGE und Dieter TIEMANN, Heidel-
berg 1977, 91-103

STAUB, Ervin: "A Child in Distress: The Influence of
Age and Number of Witnesses on Children's
Attempts to Help", *Journal of Personality
and Social Psychology*, 14 (1970) 2, 130-
140

-----, -----: "Helping a Person in Distress: The
Influence of Implicit and Explicit 'Rules'
of Conduct on Children and Adults", *Journal
of Personality and Social Psychology*, 17
(1971) 2, 137-144

-----, -----/Linda SHERK: "Need for Approval,
Children's Sharing Behavior, and Reciprocity
in Sharing", *Child Development*, 41 (1970),
243-252

STROM, Robert D.: "Play and Peer Teaching", *The
Elementary School Journal*, 79 (1978) 2,
75-80

VIERHAUS, Rudolf: "Rankes Begriff der historischen
Objektivität". *Objektivität und Parteilich-
keit in der Geschichtswissenschaft*. Hg.
Reinhart KOSELLECK u.a.. München 1977,
63-76

VINNAI, Gerhard: "Identitätszerstörung im Erziehungs-
prozeß", *Ästhetik und Kommunikation*, 3
(1971/72), 31-33

WALSTER, Elaine/Ellen BERSCHIED/G. William WALSTER:
"The Exploited: Justice or Justification?"
Altruism and Helping Behavior. Ed. J.
MACAULAY/L. BERKOWITZ. New York 1970, 179-
204

WILKE-BIRKENHAUER, Ulla: "Kooperatives Verhalten bei
Kindern: ein Überblick über theoretische
Konzepte und empirische Befunde". *Mitleid -
Vertrauen - Verantwortung*. Hg. Helmut E.
LÜCK. Stuttgart 1977, 156-169

WISPE, Lauren G.: "Positive Forms of Social Behavior:
An Overview". *Journal of Social Issues*, 28
(1972) 3, 1-19

-----, -----/Harold B. FRESHLEY: "Race, Sex, and
Sympathetic Helping Behavior: The Broken
Bag Caper". *Journal of Personality and
Social Psychology*, 17 (1971), 59-65

ZAHN-WAXLER, Carolyn/Marian RADKE-YARROW/Robert A.
KING: "Child Rearing and Children's
Prosocial Initiations towards Victims of
Distress", *Child Development*, 50 (1979),
319-330

LEBENS LAUF UND BILDUNGSGANG

Am 2. Oktober 1949 wurde ich als erstes Kind des Webers Bruno Langer und dessen Ehefrau Maria Langer, geborene Schumacher, in Hamburg-Rissen geboren.

Ab 1956 besuchte ich in Hamburg-Blankenese die städtische Grundschule, bis ich wegen Umzugs meiner Eltern Ostern 1959 in die Mittelpunktschule in Varrel/Hannover überwechselte. Nach insgesamt neun Schuljahren erlangte ich dort 1965 das Abschluszeugnis der Volksschule.

Anschließend setzte ich meinen Bildungsgang in der Niedersächsischen Heimschule Bad Iburg fort, einem Gymnasium in Kurzform mit angeschlossenem Internat. Dort erhielt ich 1970 mein Abiturzeugnis ausgehändigt, inklusive des Kleinen Latinums.

Im gleichen Jahr nahm ich an der Georg August Universität in Göttingen, parallel zum Studium der evangelischen Theologie, das Hauptfachstudium der Pädagogik auf. Im Wintersemester wechselte ich dann unter Beibehaltung dieser Fächerkombination an die Phillips-Universität in Marburg.

Erst bei der Studienaufnahme an der Wilhelms-Universität in Münster, im Wintersemester 1973 verzichtete ich auf die Fortführung des Theologiestudiums und konzentrierte mich uneingeschränkt auf die Pädagogik. Am 12. Juni 1975 dann wurde mir der akademische Grad des Diplom-Pädagogen verliehen.

Seit diesem Zeitpunkt beschäftige ich mich mit der vorliegenden Dissertation, für deren Betreuung sich freundlicherweise Frau Prof. Line Kossolapow bereit erklärte, unterstützt durch Herrn Prof. Hans-Dietrich Loewer, bei dem ich von Dezember 1975 bis Januar 1979 eine Wissenschaftliche Hilfskraftstelle übernommen hatte.

Was ich dort praktisch lernte und durch Frau Prof. Kossolapow an theoretischen Anregungen erfuhr, hoffe ich ab 2. Oktober 1980 unter Beweis stellen zu können:

Zu diesem Zeitpunkt werde ich die Stelle eines "Senior Lecturer Grade II" an der Universität Ibadan übernehmen. Lehrschwerpunkt ist die Vorschulerziehung, die dem "Department of Teacher Education, Faculty of Education" angegliedert ist. Diese Entscheidung beruht darauf, daß mein Mann, den ich am 23. Juni 1980 geheiratet habe, Nigerianer ist und ich mit ihm nach Nigeria übergesiedelt bin.

Hergiba Ajundani

